

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NAYARA SILVEIRA BERNARDES DE ASSIS

A DANÇA NA ESCOLA: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES DISCENTES
DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL DE 2012 A 2016

CURITIBA

2018

NAYARA SILVEIRA BERNARDES DE ASSIS

A DANÇA NA ESCOLA: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES DISCENTES
DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL DE 2012 A 2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Assis, Nayara Silveira Bernardes de

A dança na escola: um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016 / Nayara Silveira Bernardes de Assis. – Curitiba, 2018.

138 f.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Cristina Carta Cardoso de Medeiros
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Dança na escola - Trabalhos acadêmicos - Brasil - 2012-16.
 2. Dança na escola - Dissertações e teses - CAPES - 2012-16.
- I. Título.

CDD 378.070981



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

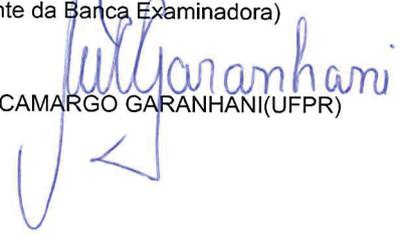
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **NAYARA SILVEIRA BERNARDES DE ASSIS**, intitulada: **A DANÇA NA ESCOLA: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES DISCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL DE 2012 A 2016**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 20 de Março de 2018.


CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK(UNESPAR)


MARYNELMA CAMARGO GARANHANI(UFPR)

Dedico este trabalho a todos aqueles que se fizeram presentes nessa árdua trajetória. Minha família que me acolheu e encorajou o tempo todo a ser uma pessoa forte e determinada. Minha orientadora que me incentiva e encoraja todos os dias a tornar-me pesquisadora. Leticia que com suas palavras me conforta e me torna uma pessoa melhor. Sem vocês a realização deste percurso não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Cristina Carta Cardoso de Medeiros, por todos os encontros, sua disposição e força para me ensinar, corrigir e auxiliar neste grandioso caminho. Por ser além de orientadora, parceira e me mostrar que sem força não é possível seguir. Sou eternamente grata.

À professora Cristiane Wosniak que, antes de compor à banca de qualificação, participou e contribuiu com os meus estudos e interesses sobre a dança na graduação. Muito obrigada por tanta dedicação, paixão, e pelas valiosas trocas por todo o meu percurso.

À professora Marynelma pelas preciosas trocas que me incentivou a crescer e continuar nessa constante busca sobre a dança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFPR por me guiarem e por todos os ensinamentos ao formar-me pesquisadora. Em especial à professora Tânia Maria Braga pelas correções e puxões de orelha.

À minha família, Adriana, Marcelo e João, por me proporcionar essa experiência maravilhosa e me incentivar a realizar todos os meus sonhos. Tenho minha eterna gratidão e amor por vocês. Estamos juntos nessa.

À Leticia, pessoa extraordinária que tive a oportunidade de conhecer e trocar experiências incríveis. Por estar ao meu lado nas longas madrugadas estudando, por segurar a minha mão e me acompanhar nos obstáculos e conquistas, sou eternamente grata.

À Amanda, grande amiga, por me incentivar desde a graduação e continuar me motivando a iniciar e concluir este caminho. Que possamos brindar por muitas conquistas acadêmicas.

À Helena por me auxiliar nessa grande jornada que é a vida. Por me reerguer e me mostrar que a vida é inesquecível e só se pode viver apenas uma vez.

Ao Núcleo Contemporâneo Eliane Fetzner que, mais que um grupo, é uma família e entendeu minha extensa ausência e continua partilhando grandes emoções e experiências ao longo da vida dançada.

Muito obrigada a todos que fizeram parte desse caminho.

*Tudo dança
hospedado numa casa
em mudança.*

Paulo Leminski

RESUMO

Esta dissertação apresenta elementos de um “estado da arte” sobre a produção discente dos Programas de Pós-Graduação no Brasil com o tema dança na escola. O estudo parte de reflexões sobre pesquisa de estado da arte, ressaltando suas principais características e contribuições, além de uma discussão teórica sobre a inserção da dança no ambiente escolar, tanto por meio da Arte como por meio da Educação Física, com o resgate histórico da dança na escola nas duas áreas até a legislação atual, analisando documentos oficiais. Para o corpo da pesquisa foi realizado um levantamento das produções de trabalhos que discutem dança na escola no banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2012 a 2016 e foram mapeados 57 trabalhos entre teses e dissertações que se enquadraram nos parâmetros de análise, organizados com base na análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (1977). O mapeamento e análise das produções ocorreram em dois níveis, sendo primeiro o recenseamento de resumos de teses e dissertações com o tema dança na escola, em que se realizou um diagnóstico quantitativo e depois, a partir de uma categorização dos resumos em eixos temáticos, a seleção e leitura de trabalhos na íntegra que visaram a complementação da argumentação sobre a identificação do cenário da dança neste espaço. Com este estudo salientou-se a contribuição das pesquisas de estado da arte para o mapeamento e a indicação de possibilidades de complementação das abordagens encontradas em investigações sobre o referido tema. Com o resultado obtido foi possível delinear a infrequência da produção de trabalhos que se deu pela descontinuidade de pesquisas concluindo que a dança tem ocupado um “não-lugar” no ambiente escolar, visto que, mesmo presente na legislação educacional, ainda acontecem disputas entre as áreas de conhecimento, precarização na formação e desvalorização docente, negligenciamento com relação ao conteúdo, problemas na infraestrutura das escolas, entre outros obstáculos.

Palavras-chave: Dança; escola; produções discentes; Pós-Graduação; estado da arte.

ABSTRACT

This dissertation presents elements of a "state of the art" about the student production of the Graduate Programs in Brazil with the school dance theme. The study starts with reflections on state-of-the-art research, highlighting its main characteristics and contributions, as well as a theoretical discussion about the insertion of dance in the school environment, both through Art and through Physical Education, with the historical rescue of dance in the school in both areas until the current legislation, analyzing official documents. It was carried out a survey of the productions of works that discuss dance in the school in the thesis and dissertations bank of CAPES in the period from 2012 to 2016 and 57 papers were mapped between theses and dissertations that fit the parameters of analysis, organized based on the content analysis developed by Laurence Bardin (1977). The mapping and analysis of the productions took place in two levels, being first the census of thesis and dissertations abstracts with the school dance theme, in which a quantitative diagnosis was made and then, from a categorization of the summaries in thematic axes, the selection and reading of works in full that aimed at completing the argumentation about the identification of the dance scene in this space. This study emphasized the contribution of state-of-the-art surveys to the mapping and the indication of possibilities of complementing the approaches found in investigations on this topic. As the result was obtained, it was possible to delineate the infrequency of the work produced by the discontinuity of the research, concluding that dance has occupied a "non-place" in the school environment, since, even in the educational legislation, areas of knowledge, precariousness in teacher training and devaluation, neglect of content, problems in school infrastructure, and other obstacles.

Keywords: Dance; school; student productions; Postgraduate; state of art.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - COMPONENTES DA LINGUAGEM DA DANÇA.....	30
QUADRO 2 - CONTEÚDOS DE DANÇA SEGUNDO PCN-ARTE.....	59
QUADRO 3 - CONTEÚDOS DE DANÇA SEGUNDO PCN-EDUCAÇÃO FÍSICA.....	62
QUADRO 4 - LUGAR OU NÃO-LUGAR DA DANÇA NA ESCOLA.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUANTIDADE TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2012-2016 POR NÍVEL	65
GRÁFICO 2 - QUANTIDADE TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2012-2016 POR ANO	66
GRÁFICO 3 - QUANTIDADE TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2012-2016 POR NÍVEL E ANO	66
GRÁFICO 4 - QUANTIDADE TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2012-2016 POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	67
GRÁFICO 5 - INFERÊNCIA DE TRABALHOS POR EIXO TEMÁTICO	72
GRÁFICO 6 - GRÁFICO DE INFERÊNCIA DE METODOLOGIAS NOS TRABALHOS	73
GRÁFICO 7 - GRÁFICO DE INFERÊNCIA DE UNIDADES DE ANÁLISE	74
GRÁFICO 8 - GRÁFICO DE INFERÊNCIA EM TÉCNICAS DE ESTUDO DE CAMPO	75
GRÁFICO 9 - INCIDÊNCIA DOS TRABALHOS DO EIXO TEMÁTICO 1 POR ANO	110

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INCIDÊNCIA DOS TRABALHOS POR UNIVERSIDADE	68
TABELA 2 - TABELA DE PUBLICAÇÕES TOTAIS POR UNIVERSIDADE ENTRE 2012 – 2016	71

LISTA DE SIGLAS

BPI	-	Método Bailarino/Pesquisador/Intérprete
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FUNCEB	-	Fundação Cultural do Estado da Bahia
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN's	-	Parâmetros Curriculares da Educação
PEBA	-	Pesquisa Baseada em Arte
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUC-PR	-	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RS	-	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UCDB	-	Universidade Católica Dom Bosco
UDESC	-	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEA	-	Universidade do Estado do Amazonas
UECE	-	Universidade Estadual do Ceará
UEM	-	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	-	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFES	-	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFP	-	Universidade Fernando Pessoa
UFPA	-	Universidade Federal do Pará
UFPB	-	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	-	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	-	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	-	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	-	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	-	Universidade de Brasília
UNEB	-	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	-	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIVALI	-	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	-	Universidade da Região de Joinville
UNOPAR	-	Universidade Norte do Paraná
USJT	-	Universidade São Judas Tadeu

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DANÇA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS, IMPORTÂNCIA E DISPUTAS	24
2.1	O QUE É DANÇA? UM CENÁRIO HISTÓRICO	24
2.2	OS SIGNIFICADOS E A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	28
2.3	DISPUTAS DA DANÇA-ARTE E DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA: POR QUE DANÇA NA ESCOLA?	36
3	INSERÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR: DOS PERCURSORES HISTÓRICOS À LEGISLAÇÃO ATUAL	40
3.1	INSERÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DA ARTE	40
3.2	INSERÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	49
3.3	LEITURA DO APARATO LEGAL	54
3.3.1	Leis de Diretrizes e Bases da Educação	55
3.3.2	Parâmetros Curriculares Nacionais	57
3.3.2.a	Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte	58
3.3.2.b	Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física	61
4	A DANÇA NA PRODUÇÃO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO: APRESENTAÇÃO DE UM ESTADO DA ARTE	64
4.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	65
4.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
4.2.1	Os achados: Leitura na íntegra das teses e dissertações	80
4.2.2	O lugar da Dança na escola: Uma descoberta a partir das teses e dissertações	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	116
	ANEXOS	123
	ANEXO 1 – FIGURA 1 – REDE DE TEXTOS	124
	APÊNDICES	125
	APÊNDICE A – QUADRO 6 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)	126
	APÊNDICE A – QUADRO 5 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)	127
	APÊNDICE A – QUADRO 5 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)	128

APÊNDICE A – QUADRO 5 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)	129
APÊNDICE A – QUADRO 5 -- QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)	130
APÊNDICE B – QUADRO 7 – QUADRO DE ÁREAS DE CONHECIMENTO E INSTITUIÇÃO PUBLICADOS POR ANO (2012-2016)	131
APÊNDICE C – TABELA 3 – TABELA DE INCIDÊNCIA DOS AUTORES RELACIONADOS À DANÇA NAS TESES E DISSERTAÇÕES	132
APÊNDICE D – TABELA 4 – TABELA DE INCIDÊNCIA DE OUTROS AUTORES NAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	133
APÊNDICE E – QUADRO 8 – QUADRO DE ACESSO NOS REPOSITÓRIOS DAS UNIVERSIDADES	134
APÊNDICE F – TABELA 5 – TABELA DE INFERÊNCIA DAS TÉCNICAS DE ESTUDO DE CAMPO	135
APÊNDICE G – TABELA 6 – TABELA DAS UNIDADES DE ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	135
APÊNDICE H – TABELA 7 – TABELA DE INFERÊNCIA DE METODOLOGIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	136
APÊNDICE I – QUADRO 9 – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES LIDOS NA ÍNTEGRA	137
APÊNCIDE J – GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE – BRASIL 2016.....	138

1 INTRODUÇÃO

O contato da autora desta dissertação com a dança se deu ainda na escola em atividades extracurriculares de contra turno e também nas aulas regulares de Educação Física. Um envolvimento da pesquisadora maior com grupos de dança, ainda na escola, levou a academias de dança e posteriormente à Graduação em Dança, Bacharelado e Licenciatura, em uma trajetória que pendeu ora para a profissão de bailarina, ora para a profissão de professora de dança, ao ingressar no programa PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O contato com a escola fez a pesquisadora questionar e repensar sobre os lugares que a dança ocupa e/ou não ocupa.

Ao adentrar na escola percebeu-se que a Dança, pela experiência vivenciada, geralmente não possui espaço de/para produção artística e de conhecimento. Não possui infraestrutura adequada para sua prática, tampouco abertura para produção do conhecimento em Dança. A experiência e a relação entre academia *versus* escola possibilitou uma leitura de que a Dança, em hipótese, possivelmente não habita neste contexto. Desta maneira, se tornou imprescindível entender as relações da inserção da Dança no âmbito escolar no Brasil, iniciando por uma abordagem de investigação teórica e de diagnóstico.

A justificativa de tal empreitada pode ser vislumbrada na crença da premissa de que a Dança precisa estar e ser perpetuada na escola visto que, sua prática proporciona ao indivíduo “uma relação corporal com a totalidade da existência” (ULLMANN in LABAN, 1990, p. 107), ou seja, a Dança na escola tem o compromisso de educar indivíduos para que sejam capazes de expressar criatividade e conscientemente o movimento humano, bem como, ser capaz de estabelecer relações entre a sociedade, o indivíduo e a dança.

A partir desse viés apresenta-se aqui a dissertação intitulada “*A Dança na escola: um mapeamento das produções discentes dos programas de Pós-Graduação no Brasil de 2012 a 2016*” na qual é realizado um recenseamento das produções discentes recentes dos programas de Pós-Graduação do Brasil em Educação, Artes, Dança e Educação Física, contemplando as Artes Cênicas na área de Artes.

Pretendeu-se compreender o lugar que a dança ocupa, e/ou não, dentro da escola e para isso recorreu-se, como fontes, aos trabalhos presentes no banco de

teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de 2012 a 2016. O recorte temporal anunciado procurou perceber o que está sendo revisado e discutido recentemente sobre a dança no âmbito escolar. Como primeira fonte de dados foi realizada a busca e a análise dos resumos das teses e dissertações encontrados na base de dados citada. Com objetivo de compreender também a inserção da dança no ambiente escolar em seu caráter oficial foi necessário consultar documentos legais que abrangem Dança no currículo, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir do exposto explicita-se a questão problema desta dissertação, a saber, *qual o cenário da dança na escola, a partir do mapeamento das produções discentes dos programas de Pós-Graduação do Brasil nas áreas de Educação, Artes, Dança e Educação Física?*

O objetivo geral é identificar o cenário da dança na escola, a partir do mapeamento das produções discentes dos programas de Pós-Graduação do Brasil nas áreas de Educação, Artes, Dança e Educação Física.

Os objetivos específicos consistem em: 1) sistematizar, a partir de precursores históricos e da legislação atual a inserção da Dança no ambiente escolar, tanto na área de Arte como na área de Educação Física; 2) discutir a importância da Dança no campo da Educação, trazendo à reflexão seus significados para a formação do indivíduo e as disputas que vêm ocorrendo entre áreas de conhecimentos para a abordagem deste conteúdo no contexto escola; 3) mapear e analisar a produção discente em nível de Pós-Graduação nos programas de Educação, Arte, Dança e Educação Física, representantes do trato do conhecimento científico para o conteúdo abordado, identificando nível, instituições, ano de defesa, título dos autores trabalhados, bem como categorizando os dados para permitir análise sobre tal produção de conhecimento e seu impacto no lugar ou não lugar da dança na escola.

Esta pesquisa se enquadra no conjunto de trabalhos que se estabelecem como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, baseando-se no recenseamento e análise das produções acadêmicas existentes em determinadas áreas de conhecimento. Pretendeu-se fazer um levantamento da existência e frequência de produção de teses e dissertações em que a dança se faz como mote de estudo na escola. O intuito desta investigação não é realizar uma análise qualitativa das produções, mas fazer uma catalogação das pesquisas existentes

neste campo de conhecimento, a exemplo do realizado por Medeiros (2007), porém, com foco diferenciado.

Pesquisas de estado da arte são importantes para que exista a constante análise sobre o modo de como os discursos são construídos, realizando uma revisão crítica e teórica para os processos de produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, Charlot (2006) reflete sobre a necessidade de se constituir uma “memória da Educação” como ponto de partida para a pesquisa educacional, atentando que a noção da relação com o saber é um dos principais pontos e “que seu sucesso reside no fato de que ela fornece um ponto de apoio para trabalhar aquilo que existe de específico na educação” (CHARLOT, 2006, p. 17). O autor também defende que, pelo fato de a Educação não ter uma memória suficiente o progresso das pesquisas acaba sendo prejudicado e, desta forma, acredita na ideia de definir uma *frente* de pesquisa (CHARLOT, 2006 – grifos do autor). Destaca que,

O que sabemos que foi estabelecido? Sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições assumidas no debate? Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sociomidiáticos), a partir de quais questões, com que dados, e quais resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram estabelecidos? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde? Para que progrida a pesquisa em educação no Brasil, para que ela se organize, ganhe visibilidade [...] (CHARLOT, 2006, p. 17).

Segundo Ferreira (2002) as pesquisas de estado da arte têm um caráter bibliográfico e trazem em comum o mapeamento e discussão das pesquisas acadêmicas em determinados campos de conhecimento, na tentativa da descoberta dos aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e produzidos em teses e dissertações, periódicos e comunicações em anais de seminários e congressos. O objetivo ao utilizar essa metodologia é fazer um recenseamento e análise do que se produz considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção.

O sentido deste tipo de trabalho é explorar o já construído para posteriormente buscar o que ainda não foi produzido tomando como base o levantamento e avaliação do conhecimento sobre determinado tema. Em concordância, Charlot (2006) afirma que “tornou-se urgente constituir um *arquivo coletivo da pesquisa em educação* e definir uma ou várias *frentes* de pesquisa” (CHARLOT, 2006, p.18 – grifos do autor).

Questiona-se se as pesquisas bibliográficas desenvolvidas nos espaços escolares estão contribuindo para a transformação dos discursos ou atendendo a necessidade desses espaços. Os resultados desta investigação evidenciam a necessidade de se fazer pesquisas de “estado da arte” para que as produções sejam constantemente revisadas e atualizadas. Nesse sentido, Charlot (2006) afirma que “a principal consequência disso é refazermos continuamente as mesmas teses, mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente” (CHARLOT, 2006, p. 17)

Essa é a situação com que um jovem pesquisador se depara quando se engaja em pesquisas em educação. O campo da educação está saturado de discursos já instalados, já prontos. Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política, já existem discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, panelinhas teóricas nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e de poderes. Quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto é difícil fazer pesquisa (CHARLOT, 2006, p. 11).

O estado da arte contribui para a construção dessa memória à medida que produz um banco de dados sobre as produções na e para a Educação, dando uma visão de suas necessidades e dos desafios a serem superados. Em acordo, Alves-Mazzotti (1992) aponta a importância de atribuir à revisão crítica de pesquisas no processo de construção de novos conhecimentos a fim de colaborar no desenvolvimento da área e apontar as inadequações no tratamento dos problemas com que se defronta a Educação brasileira.

Com base nas buscas pôde-se observar que a concentração das produções sobre o tema está nas áreas de conhecimento em Dança, Educação Física, Artes e Educação, e seus respectivos programas de Pós-Graduação. Também foi verificado que os principais problemas de pesquisa estão direcionados à dança e suas abordagens metodológicas, a formação de professores, assim como a formação continuada e a defesa do pertencimento da Dança na escola. Soma-se também a contemplação dos estudos sobre didática e ensino-aprendizagem.

Os títulos das dissertações e teses informam a existência da pesquisa, contudo, não detalham o conteúdo a ser analisado, sendo que no resumo se concentram as informações necessárias para uma primeira análise, pois, divulgam com maior abrangência o tema, intenções da pesquisa, metodologias e principais

resultados. Quando se trata de utilizar como origem da pesquisa os catálogos¹ com dados bibliográficos e resumos, a investigação de estado da arte possui dois aspectos. O primeiro é quando se relacionam as publicações por meio da identificação e quantificação dos dados retirados a fim de mapear a produção num período delimitado em anos, locais e áreas de produção, em que lida com dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas. O segundo momento surge da possibilidade de inovar essa produção e requer um aprofundamento além dos resumos buscando a ideia de totalidade do conhecimento da temática (FERREIRA, 2002).

O sentido deste tipo de trabalho é revisitar o já construído levando em consideração o levantamento e avaliação do conhecimento e das publicações sobre a dança na escola. Desta forma o mapeamento das teses e dissertações publicadas auxilia na construção da *frente* de pesquisa a fim de discutir e problematizar o tema, produzindo uma memória da Educação. Discutir Dança no ambiente escolar se torna uma necessidade quando foi possível perceber que, no período de cinco anos apenas 57 publicações foram detectadas em quatro áreas do conhecimento diferentes, de acordo com a análise feita posteriormente.

A Dança/Arte e Dança/Educação Física vêm lutando para conquistar espaço no currículo e essa evolução inicia seu firmamento com a promulgação da LDB de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 ficou marcada pela inserção da Educação Artística, assim nomeada, em sua grade curricular obrigatória. Mudanças significativas ocorreram ao fim do regime militar até a reformulação da LDB e o ensino de Arte, em que a dança também enviesa, ganhando conotação nesta lei por meio de mobilizações políticas de Arte-Educadores. Contudo, é somente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN's) que a Dança se manifesta como vertente legal da Educação Física.

A Dança vem lutando e conquistando espaço na escola e ao fazer a leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como suas alterações, nota-se que

¹ “Os catálogos são organizados pela ideia de *acumulação* – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de ser a *totalidade* de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de *otimização* da pesquisa – ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com menor esforço físico; pelo mito da *originalidade* do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de *conectividade* – estar informado com tudo o que se produz em todos os lugares” (FERREIRA, 2002, p. 260-261).

em 2016 ganhou suporte legal para adentrar na escola, ou seja, a dança, alicerçada na legislação pertence ao âmbito escolar. Entretanto, em realidade, a dança possui espaço neste contexto?

A dança neste contexto é uma atividade que permite ao aluno o reconhecimento da amplitude dos seus movimentos bem como no desenvolvimento e conhecimento de seu, e do outro, corpo; além do conhecimento cultural que traz imbricada na sua história. Pode ser um mecanismo para o indivíduo desenvolver suas necessidades, expectativas, desejos e desenvolvimento individual e social e, nessa perspectiva pode-se considerá-la como proveniente de percepção, compreendendo que o conhecimento passa, também, pelo corpo, abrangendo aspectos motores, sociais, cognitivos, afetivos, culturais e artísticos (MARQUES, 1990).

Frange (2011) reconhece a Arte como a manifestação de um indivíduo que por meio da sua produção expressa uma “sujeitidade”, “pessoalidade” e uma “coletividade” (FRANGE, 2011 – grifos da autora). Pode-se utilizar os grifos da autora para realizar ponderações sobre a dança, a reconhecendo nestes aspectos.

Em acordo, Gariba e Franzoni (2007, p.161) afirmam que “o indivíduo age no mundo, por meio do seu corpo. É o corpo que serve como veículo de expressão, comunicação, apreensão e compreensão de uma realidade”. Ainda para estas autoras a dança:

Implica uma perspectiva de arte [...] para ser aprendida, compreendida, experimentada e explorada, numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas suas dimensões. Remete a dança como atividade capaz de ampliar o rol de conhecimentos de um indivíduo, pela relação consigo mesmo, com os outros e o mundo, no desenvolvimento das suas potencialidades humanas (GARIBA e FRANZONI 2007, p. 162-163).

Sob essa perspectiva, Strazzacapa e Morandi (2006) defendem a dança sob um olhar de percepção e aprendizado que somente são obtidos por meio do fazer-sentir conectados diretamente com o corpo, ou seja, a própria dança.

Para fazer o mapeamento inicial dos resumos se seguiram algumas etapas: 1) localizar as teses e dissertações que indicassem o estudo da dança na escola a partir dos termos de buscas; 2) organizar o material encontrado; 3) analisar os resumos encontrados, definindo o suporte de investigação que sustenta a base de dados específica. Para os termos de busca foram utilizados palavras-chave como

“dança e escola”, “dança na escola” para abranger ao máximo o campo de busca sem restringir um modo específico de se produzir dança e indicar, de maneira explícita, a relação direta da dança sendo desenvolvida na educação formal.

Como primeiro passo da investigação, estabeleceu-se que a busca pudesse abranger toda a produção sobre dança envolvendo o ensino regular sem definir especificamente algum campo de referencial teórico. Posteriormente, refletiu-se sobre os critérios direcionadores da leitura e análise dos resumos. As questões que gestaram os critérios foram: 1) O que se vem discutindo sobre a produção de dança na escola? 2) De que forma a dança é constatada na escola? 3) Existe lugar e espaço para a dança na escola?

Com base nesses questionamentos orientadores foi realizado o primeiro movimento, colher os resultados a partir dos termos de busca. O segundo movimento foi realizar a análise de cada trabalho encontrado individualmente. Posteriormente para a discussão os trabalhos foram divididos em categorias para análise. As análises foram feitas a partir do método da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

Segundo Bardin (1977) “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (BARDIN, 1977, p.31 – grifos da autora) que funciona a partir de procedimentos sistemáticos que versa a análise e interpretação das informações contidas nas mensagens (BARDIN, 1977). Constitui-se na investigação metódica, sistemática e objetiva das ideias “a fim de classificar e de interpretar os elementos constitutivos que não estão totalmente acessíveis em uma leitura superficial” (MEDEIROS, 2007, p. 206).

Para a autora a análise de conteúdo objetiva a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens em recorrência aos indicadores (qualitativos e/ou quantitativos) a partir das mensagens manipuladas a fim de deduzir a maneira lógica dos conhecimentos sobre o emissor da mensagem e/ou sobre o meio em que foi produzida.

Pertencem à extensão da análise de conteúdo as iniciativas que a partir de um conjunto de técnicas compreendam a sistematização do conteúdo das mensagens, bem como sua expressão, com aporte dos índices passíveis de quantificação. Desta maneira, esta perspectiva tem por finalidade realizar deduções lógicas e justificadas relacionadas às origens das mensagens consideradas.

As etapas a serem seguidas para a constituição da análise, propriamente dita, recomendam em iniciar uma primeira leitura flutuante e criar hipóteses que serão categorizadas segundo critérios de objeto de referência que irão inferir a partir dos resultados determinados, conhecimentos acerca do assunto em questão. Organizam-se em três polos cronológicos: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Seguindo as etapas segundo a perspectiva de Bardin (1977) iniciou-se a investigação com a sistematização das ideias iniciais para um plano de análise bem como a criação de uma base norteadora a fim de elencar os trabalhos a serem analisados: 1) Tema dos trabalhos: a) Objetivo dos trabalhos ser a pesquisa em dança; b) Relação do problema de pesquisa com a dança na escola em específico; 2) Abordagem para a dança na escola: a) Verificação das abordagens sobre a dança na escola.

Esses itens foram norteadores da “leitura flutuante” que, segundo Bardin (1977) faz parte da primeira parte do método análise de conteúdo que consiste em fazer o primeiro contato com os documentos para que posteriormente sejam analisados profundamente e categorizados. Inicialmente as pesquisas foram elencadas por eixos temáticos no qual as categorias são respaldadas. Os eixos temáticos constituem em: 1) Práticas Pedagógicas e Ensino-aprendizagem em Dança, 2) Existência e visibilidade da Dança na escola, 3) Formação e Formação continuada de professores, 4) Dança e currículo e 5) Relações entre Dança-Educação Física e Dança-Arte. A constituição dos eixos temáticos se deu por meio da demanda dos trabalhos encontrados.

Como segundo nível de análise, examinou-se alguns trabalhos na íntegra, utilizando como critério de seleção a representação de um texto por categoria/eixo temático, a fim de poder estabelecer uma discussão argumentada para o cenário da dança no espaço escolar a partir das produções discentes de Pós-Graduação no período destacado nesta investigação. A escolha dos textos foi realizada a partir do significado da tese ou da dissertação e seu potencial de propiciar uma reflexão sobre as possibilidades de ocupação da Dança no ambiente escolar, ou seja, a possibilidade de indicar alegações para uma efetivação do lugar da dança na escola.

O critério de seleção se baseou na diversidade de trabalhos, optando pela leitura de pelo menos um trabalho por área, a saber as áreas de Educação, Dança,

Artes e Educação Física, abrangendo níveis diferenciados da pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado).

A presente dissertação está dividida nas seguintes etapas: na introdução procedeu-se a apresentação do tema, justificativa, problema de pesquisa, objetivos, e metodologia. O capítulo dois apresenta a discussão e relevância sobre o tema Dança em torno da pergunta: “O que é Dança?”, trazendo um resgate histórico da Dança, além das dificuldades de atuação no campo da educação escolar. Aborda, igualmente, ponderações sobre as noções da Dança como componente estrutural das áreas de Arte e Educação Física; a importância e relevância da dança no contexto escolar, finalizando com as discussões de disputas entre as áreas de Arte e de Educação Física, aspecto que também tem comprometido a concretização do lugar da dança na escola.

No terceiro capítulo consta a contextualização da inserção da dança no contexto escolar pelo viés da Arte e da Educação Física e a leitura do aparato legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e todas as suas atualizações, bem como a leitura dos Parâmetros Curriculares da Arte e da Educação Física a fim de dar embasamento às noções do pertencimento da Dança na educação formal. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos a partir do mapeamento das teses e dissertações do referido banco de dados. As análises dos trabalhos na íntegra e discussões estabelecem um parâmetro para entender o pertencimento da Dança na escola.

Nas considerações finais se encontram sistematizados alguns achados da pesquisa, destacando-se a importância de manter as pesquisas em Educação em atividade para que exista constantemente uma *frente* de pesquisa a fim de preservar a memória da Educação. Recuperam-se alguns dados, dos dois níveis de análise, para indicar elementos que corroborem com a afirmação de que, a partir da leitura feita das teses e dissertações, a Dança não é valorizada e reconhecida na escola, advertindo que a mesma não possui lugar nesse espaço. Destaca-se que a partir desse diagnóstico é possível reaver subsídios para encontrar um lugar referendado para a Dança na escola, argumentando em seu favor.

2 DANÇA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS, IMPORTÂNCIA E DISPUTAS

Este capítulo apresenta a compilação e construção da afirmação da Dança na escola. Para isso foi feita uma breve constituição do cenário histórico da Dança, sua importância e significados na escola e as disputas nas quais a mesma se encontra envolvida, entre áreas de conhecimento.

2.1 O QUE É DANÇA? UM CENÁRIO HISTÓRICO

A atividade da dança pode ser percebida desde as mais remotas civilizações por meio das expressões, atividades culturais, jogos, desportos, dentre outros. Contudo, Faro (1998) menciona ser difícil encontrar ou determinar o momento exato de quando se começou a dançar e, menciona ser fruto da necessidade de expressão humana². A progressão da dança, desde os ritos religiosos (encontrada nos indígenas, candomblés, dentre outros) até o que é reconhecido atualmente por arte, percorreu caminhos sociais e econômicos partindo da premissa de expressão humana dos desejos, realidades, sonhos, traumas, dentre outros, das mais diversas formas que demonstravam a conexão entre indivíduo, coletivo e natureza (FARO, 1998; GARIBA, et. al 2007). Esta necessidade de expressão humana por meio da espontaneidade das manifestações foi dando lugar aos gestos rituais e incorporando à essência coreográfica de cada dança (FARO, 1998).

Gariba e Franzoni (2007) expressam que estas manifestações auxiliavam o indivíduo a se afirmar enquanto ser social, por meio da externalização da alegria pela caça e pesca ou de dramatizações dos funerais e nascimentos. Oliveira (2001) menciona que,

Uma das atividades físicas mais significativas para o homem antigo foi a dança. Utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas, e de expressar os seus sentimentos, era praticada por todos os povos desde o

² Essa necessidade se dá por meio do instinto de sobrevivência humana. Desta forma o Faro (1998) faz uma comparação do ato instintivo de dançar com a necessidade de sobrevivência e adaptação: “Assim, se a arquitetura veio da necessidade de *morar*, a dança, provavelmente veio da necessidade de aplacar os deuses ou exprimir a alegria por algo de bom concedido pelo destino” (FARO, 1998, p. 13 – grifos do autor).

paleolítico³ superior (60.000 a.C.) (OLIVEIRA, 2001, p.14 *apud* GARIBA et. al 2007).

Eventos importantes e significativos eram simbolizados por meio das manifestações corporais na sociedade antiga, o que sugere que a dança, desde os primórdios, possui grande influência na sociedade. Nanni (2003) destaca que todas as épocas históricas estão imbricadas por estas manifestações corporais de seus “estados de espíritos”, emoções, sentimentos, expressões, comunicações e características culturais (NANNI, 2003 – grifos da autora). Desta forma,

O conhecimento de si mesmo e da dança, portanto, passa pela necessidade de conhecer sua própria história e as manifestações culturais de seu povo. Nesse sentido, a dança sempre visou acontecimentos importantes da própria vida, da saúde, da religião, da morte, da fertilidade, do vigor físico e sexual, também permeando os caminhos terapêuticos, artísticos e educacionais, estabelecendo assim, uma diversidade interessante para essa manifestação. Dessa forma, a dança se insere no universo cultural, expressando significados, simbolizando a existência humana (GARIBA e FRANZONI, 2007, p. 156).

A dança teve um caminho de evolução que passou de templo, aldeia e igreja à praças, salões⁴ e palcos. A transição da dança dos locais abertos para os salões se deu pelo surgimento do feudalismo europeu e suas mudanças sociais e políticas que por meio das invasões bárbaras tiveram importante influência, visto que, foi com essa transferência que se começou a distinguir a dança por classe monetária e passou a ser manifestada em forma de passatempo. Desta maneira, Catarina de Medicis reuniu artistas e levou à França, o que hoje se configura como balé clássico, como forma de entretenimento aos seus filhos para que pudesse se preocupar em apenas governar (FARO, 1998). Faro (1998) menciona que os espetáculos deste período se configuravam em dança, textos falados e canto com temas mitológicos e/ou que elevavam o papel do rei à hierarquia divina. Estas novas formas de manifestações, que hoje se configuram como espetáculos, serviam para entreter a corte e esbanjar as fortunas.

O autor menciona que posteriormente no reinado de Luiz XIV foi criada a *L'Académie de Musique et de Danse*, no qual bailarinos foram escalados a fazer parte de sua companhia e, a partir deste surgimento a preocupação com a

³ Período em que os indivíduos lutavam pela sobrevivência e buscavam por alimentos (SBORQUIA e GALLARDO, 2006).

⁴ O salão inclui todas as danças que passaram a fazer parte da vida da nobreza europeia da Idade Média em diante (FARO, 1998, p. 30).

vestimenta se tornou presente, pois não se podia dançar com roupas inadequadas ou que dificultasse a movimentação. Posteriormente o balé clássico foi criado e atualizado para o que se conhece e se dança hoje, contendo características como virtuosismo, fantasia, irreal, espetacular, ideias literárias e paixão. No balé,

dança-se pelo amor ao movimento em si, sem necessidade de que este seja um meio expressivo; o estilo clássico nasce nas cortes e é uma dança polida, na qual a harmonia das linhas cria uma beleza forma, cujos cânones nascem, certamente, do desenvolvimento daqueles que fixam a dança cortês: leveza, elegância, alegria; dança-se nas cortes para celebrar ou divertir-se (OSSONA, 1988, p. 13).

Após anos de evolução dos figurinos utilizados para dançar, a criação e composição do balé, da música, teatros, dentre outros elementos estéticos a preocupação passou a ser a forma de expressão e criação desta dança que passou de fantasias e entretenimento à libertação e protestos. Essa trajetória conta com bailarinos, coreógrafos e pesquisadores que marcaram a evolução da dança. Faro (1998) menciona a importância de Michel Fokine⁵ que para muitos foi considerado o pai do balé, bem como Diaghilev que concretizou o balé como arte: “a razão é simples: ele derrubou para sempre diversos tabus que até então cercavam a existência do balé como arte” (FARO, 1998, p. 85). Também destaca a importância de Nijinski que rompeu com um dos principais elementos do balé: o *en dehors*⁶, sua dança era executada em movimentos em *en dedans*⁷.

Adiante, a dança moderna veio para abalar os princípios do balé e alterar a direção em que a dança caminhava. O cenário histórico da dança moderna é um cenário de mudanças que se destaca pela essência interna produzida (GITELMAN, 1998).

As decisões individuais que impulsionam a mudança são de uma variedade tremenda: ora são motivadas por uma convicção artística irrepreensível, ora por uma intensa independência, que envolve a recusa do indivíduo de ser usado como instrumento de outra pessoa. Algumas vezes estas decisões são impulsionadas pelo oportunismo, pela esperança de se aproveitar da vontade do público de ver alguma coisa nova, outras vezes, por duas das razões acima, mas geralmente, pelas três (GITELMAN, 1998, p. 10).

⁵ Michel Fokine (1880-1942) coreógrafo e bailarino russo que juntamente com Serge Diaghilev (1872-1929), empresário russo criador e diretor dos Ballets Russes, foram responsáveis por diversas mudanças no balé, como por exemplo, figurinos, temas, tempo de duração dos espetáculos, movimentação, dentre outros (MARQUES, 2012).

⁶ Rotação das pernas e pés para fora.

⁷ Rotação das pernas e pés para dentro.

Passando pela trajetória de Isadora Duncan, antecessora à dança moderna, que se destacou por dançar com os pés no chão, não mais com sapatilhas, e por utilizar músicas que não eram compostas exclusivamente para seus espetáculos, como por exemplo, Beethoven e Chopin, reforçou também ideias da expressividade do movimento robusto e fluxo natural dos braços e troncos (FARO, 1998 – grifos do autor; GITELMAN, 1998).

Duncan (1969) se destacou por questionar constantemente sobre o sentido da dança, desejando criar novas possibilidades de movimentos. Desta forma, seus anseios eram advindos das formas mais naturais possíveis; “seus estudos e observações não deviam se limitar às formas manifestada pela arte, mas antes e, preferencialmente, ir buscar lições nas fontes vivas da natureza” (DUNCAN, 1969, p. 144 *apud* MARQUES, 2012, p. 94).

O período da dança moderna se destacou principalmente na Europa e nos Estados Unidos contando com Isadora Duncan, Loie Fuller, Ruthie St. Denis, Rudolf Laban e Mary Wigman no cenário europeu e no cenário estadunidense os primeiros nomes a serem notados foram Ted Shawn, Martha Graham, Doris Humphrey, Charles Weidman, Helen Tamiris e Hanya Holm (FARO 1998; GITELMAN, 1998; CHARLOT, 2014). Faro (1998) destaca que estes bailarinos/coreógrafos/pesquisadores não foram apenas intérpretes da dança, mas a impulsionaram a ser lecionada em academias.

Se a dança moderna evita o princípio de um vocabulário explícito de movimento, seu progresso levou-a a buscar nas bases já existentes uma outra através da qual pudessem expressar seus próprios cânones. [...] Sumarizando: a dança moderna é a expressão do homem interior-intérprete e sua comunicação direta com o homem interior-assistente (FARO, 1998, p. 118-119).

O fluxo contínuo proposto na dança moderna abriu noções de criação não deixando resquícios de técnicas a serem utilizadas, ou seja, as noções de técnicas foram se distanciando do ato de dançar aproximando e reaproximando a dança à vida (MARQUES, 2012). Assim, a dança foi se transformando, expandindo e sendo compreendida por toda forma de percepção e movimentação que é.

O que se entende como dança na contemporaneidade é que toda forma de se expressar é dança, independente do estilo, procedência, objetivos ou forma. Para alguns coreógrafos como Pina Bausch, Renate Hoffmann e Suzanne Linke a dança

tinha uma constante busca de identificação dos movimentos com a problemática e dificuldades do indivíduo e da sociedade (FARO, 1998). Neste cenário a dança aborda questões atuais sobre o indivíduo como parte da sociedade que o cerca, auxiliando sua conexão.

Posterior à passagem pelo processo histórico questiona-se: o que pode ser considerado dança? É a presentificação do passado e do futuro; é aquilo que contribui motor e cognitivamente ao indivíduo e soma às experiências vividas do ser atuante e assistente (FARO, 1998). “A preocupação é permear e relacionar os movimentos da dança à vida do homem moderno, construindo o movimento de dentro para fora, e não separando o corpo da mente” (TADRA, 2009, p.39 *apud* AZEVEDO *et al* 2015, *online*).

Greiner (2002) menciona que dança só existe durante o seu momento de apresentação, posterior a isso é apenas memória e, para perpetuar e documentar estes momentos a tecnologia se faz mecanismo necessário, como por exemplo, por meio de vídeos, fotografias, notações, entrevistas, programas, dentre outros. Nesse sentido, dança também é tecnologia, registro e história. Dança é tudo.

É possível perceber que, ao longo da história a dança foi se modificando e transformando não deixando de ser vista e apreciada. Permeando caminhos ora para momentos de mais liberdade de movimentos, ora para formas mais exigentes e codificadas em formas de técnicas e ora questionando a realidade, esteve sempre em constante movimento e transição. Assim, este capítulo delinea o cenário em que a dança parte de diversos princípios e se organiza por diversas membranas. Desta forma, a dança na escola se dá por meio da totalidade e diversidade das abordagens, corpos e indivíduos, não se restringindo à prática codificada em forma de técnicas, abrangendo ao máximo as relações do indivíduo, segundo os autores utilizados.

2.2. OS SIGNIFICADOS E A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Como visto no item anterior, a dança, considerada a mais antiga manifestação artística, ao longo do tempo veio conquistando seu espaço na sociedade e no ambiente escolar. A escola, segundo a perspectiva de Mosé (2015), deve fazer com que o indivíduo que a frequenta estabeleça relações que façam

sentido e de algum modo se conectem formando um corpo coerente, estruturado e que responda às questões que a ele são colocadas.

Em concordância com esse pensamento, Marques (2013) menciona que ao se conhecer a dança, ou o que se pensa sobre ela, pode-se obter um parâmetro concreto de relações entre diferentes campos de significação⁸. Pupo menciona que a dança enquanto cena,

é constituída por uma complexa *articulação* (grifo da autora) entre diferentes sistemas de signos que não têm sentido absoluto em si mesmos, mas só adquirem significado uns em relação aos outros (PUPO, 2001 *apud* MARQUES, 2013)

A ação corporal, segundo Godoy (2011) é a primeira forma de aprendizagem do indivíduo, conectado à motricidade e atividade mental. O agente começa a perceber o meio ambiente e explorá-lo construindo a partir das vivências corporais um vocabulário, podendo ser estimulado por meio da linguagem da dança. As linguagens são construídas por meio dos signos que, uma vez pertencente ao corpo, segundo um conjunto de regras e possibilidades, podem ser articulados.

Wosniak (2006) por meio da semiótica *peirceana*⁹ aponta que o signo, que representa algo sob certa perspectiva para alguém, é um sistema relacional que contém três vértices: o objeto, o interpretante e o signo. Para compreender a relação mencionada acima, pode-se afirmar que: “o *Signo* ou *Representamen* é um Primeiro que está em tal genuína relação com um Segundo, chamado seu *Objeto*, de forma a ser capaz de determinar um Terceiro, chamado seu *Interpretante*, assuma a mesma relação triádica (com o Objeto) que ele, signo mantém em relação ao mesmo objeto” (2.274¹⁰, *apud* WOSNIAK, 2006, p.82 – grifos da autora).

⁸ “Os ‘mapas de respostas’ que se desenham a partir de cada pergunta sobre os componentes da dança (quem, como, onde, o que, por que) são o que chamei em meu trabalho de campos de significação da linguagem da dança: são grandes signos constituídos por e também produtores de uma infinidade de outros signos; são campos que se cruzam, se sobrepõem, justapõem, se entrelaçam (re) criando outras tessituras, os processos de dança/arte”. (MARQUES, 2010, p. 109)

⁹ A semiótica na concepção de Charles Sanders Peirce (1839-1914) é o estudo da linguagem – desenvolvida por ele por meio da sistematização científica do estudo dos signos. “A semiótica, considerada a teoria de estudo dos signos é antes ‘o estudo das relações existentes entre sistemas de signos’ (PIGNATARI, 1979, p. 15) nos quais aprofunda a verificação da sintaxe, classificando suas unidades mínimas em categorias que permitem identificar o nível de interpretação e consequentemente os significados do meio” (WOSNIAK, 2006, p. 81) e das possíveis mensagens de um sistema sígnico.

¹⁰ “Segundo Pignatari (1979) as citações da obra de Peirce seguem uma padronização (CP) que fazem referência à edição ‘Collected Papers of Charles Sanders Peirce’, Harvard University Press, 1931 – 1958, 8 v. Os seis primeiros volumes (1931-35) foram organizados por Charles Hartshorne e

Interpreta-se, portanto, que a dança é um emaranhado de signos (sendo um signo relacionado a outro) que produz significados tornando possível uma rede de relações e de comunicação entre o indivíduo e a sociedade. Marques (2013) acredita que são essas redes de relações, articulações e signos que fazem a dança enquanto linguagem e essa linguagem a torna grande contribuidora para a dança no sistema educacional brasileiro.

A autora afirma ser a linguagem da dança um *sistema*¹¹ *de signos que permite a produção de significados*, ou seja, ao se ler a dança enquanto sistema pode-se entender ser uma “combinação de um conjunto de elementos e suas relações, partilhável de possibilidades” (MARQUES, 2013, p.46 – grifos da autora). Esta dança mencionada possibilita ao indivíduo uma percepção e noção que é entendida por meio do corpo e suas experimentações, do seu fazer-sentir (STRAZZACAPA, MORANDI, 2006).

A dança ensinada e aprendida como linguagem já é, por definição, um passo significativo em direção a ações que não sejam autocentradas, egoicas, voltadas somente para nós mesmos: a dança como linguagem já implica diálogo com o mundo. O tratamento da dança como linguagem em nossas salas de aula, creio, acrescenta ao diálogo dança/mundo as lentes da estética, das relações não funcionais, dos propósitos não finalistas, das leituras corporeificadas “desinteressadas” (MARQUES, 2010, p. 146).

Marques (2013) esclarece a relação de componentes que a dança possui como se pode observar no (QUADRO 1) a seguir:

QUADRO 1 - COMPONENTES DA LINGUAGEM DA DANÇA

(continua)

COMPONENTES DA LINGUAGEM DA DANÇA
<p>Quem/Com quem se move?</p> <ul style="list-style-type: none"> - referência ao intérprete da dança; - referência aos outros intérpretes, ao meio ambiente.
<p>Onde se move?</p> <ul style="list-style-type: none"> - referência à construção do espaço pelo corpo do intérprete; - referência ao espaço cênico geral: palco, rua, biblioteca, etc.

Paul Weiss; os dois últimos (1958), por Arthur V. Burks. No código, a primeira cifra reporta-se ao volume, a segunda ao parágrafo” (WOSNIAK, 2006, p. 8).

¹¹ “A linguagem, sendo um sistema, existe justamente por estarmos no mundo e termos necessidade de nos relacionarmos com os outros. Assim, o conceito de relações está implícito no conceito de linguagem. A linguagem só existe nas relações com os outros, no reconhecimento com os outros.” Assim, a linguagem age como uma ação sobre o mundo, desta forma, a dança percebida como linguagem artística, tem como compromisso agir sobre o mundo (MARQUES, 2013, p. 46).

QUADRO 2 - COMPONENTES DA LINGUAGEM DA DANÇA

(continuação)

COMPONENTES DA LINGUAGEM DA DANÇA
O que se move? - referência ao movimento e sua conexões.
Por que se move? - referência às intenções, motivações, razões, questões estéticas, éticas, sóciopolítico-culturais que movem os dançantes (artistas).

FONTE: MARQUES, 2013, p. 28.

Strazzacappa e Morandi (2006) acreditam que caberia à escola, por meio do cultivo e incentivo da capacidade dos indivíduos de explorarem movimentos inconscientes, desenvolver o movimento por meio das relações, expressões e espontaneidade. Nesse sentido Barreto (1998) acrescenta que o ensino de dança, neste contexto, estimula o indivíduo ao autoconhecimento de mente e corpo. A autora percebe a dança como um fenômeno que possibilita a expressão individual e coletiva, bem como a comunicação, dialogando com o discurso de Strazzacappa e Morandi (2006).

Assim, “o ensino da Dança na escola é importante porque estimula os indivíduos, durante a educação formal, a adquirirem seu autoconhecimento, enquanto vivenciam a corporeidade, através de um relacionar-se com o mundo artisticamente” (BARRETO, 1998, p. 84). Vendo a dança por esta perspectiva, pode-se considerá-la voltada ao desenvolvimento das potencialidades humanas que se relacionam ao movimento corporal e permite a manifestação do indivíduo (SILVA E SCHWARTZ, 1999).

A dança e a educação se entrelaçam e se multiplicam em diversos sentidos, entendimentos e ações gerando diversas afinidades e correspondências em vivências espaços-temporais. Marques (1997, 2010, 2013) (re)enfatiza seu pensamento sobre o ensino de Dança propondo que o indivíduo crie, teça, problematize e articule suas vivências e práticas através das relações emergidas das experiências vividas com Dança e o corpo no contexto escolar delineando caminhos que proporcionem múltiplas leituras das relações de dança/mundo do indivíduo (Ver Anexo 1 – FIGURA 1).

Com base nessa premissa, a autora apresenta uma proposta para esse contexto da escola que visa uma educação “múltipla e crítica, comprometida com os fluxos dialógicos não hierárquicos e/ou finalistas entre o conhecimento, as pessoas e

o mundo” (MARQUES, 2010, p. 13). Afirma que as relações trabalhadas entre o conhecimento e o reconhecimento de si, dos outros e do meio, devem ser traçadas intencionalmente por meio das relações sociais e pessoais em diálogo com os campos de significação da dança para que torne meios de fruição e criação.

O vértice do ensino relaciona a arte da dança ao mundo dialogando com: 1) conhecimento de si: conhecer-se. 2) conhecimento do(s) outro(s): reconhecer-se. 3) conhecimento do meio: conhecer-se e reconhecer-se nos tempo-espacos (MARQUES, 2010, p. 173).

Desta maneira, a inserção e o pertencimento da Dança no âmbito educacional se fazem prudente e significativo quando proporciona ao indivíduo conhecimento sobre si, o outro, o espaço e o tempo em que vive, além dos aspectos motor e sócio afetivo. Figueiredo (2003) afirma que a dança deveria ser a porta de entrada da escola pelo seu sentido provocativo, poético e desorganizado. A autora ressalta ainda que a dança é elemento primordial no qual acontece a articulação dos conhecimentos teóricos e empíricos que desenvolve novas relações (FIGUEIREDO, 2003 *apud* STRAZZACAPA, MORANDI, 2006). Uma destas relações acontece pelo fato do indivíduo ser movido por meio do pensamento, da sensibilidade e das suas vivências, absorvendo conhecimento por meio de suas manifestações e expressões (FIAMONCINI, 2003).

É apontado por Curvelo (2013) que a dança na escola não deve se ancorar somente na proposta do autoconhecimento e expressão, da integração social ou da promoção de conhecimento cognitivo. A autora destaca que a Dança está para além destas análises, afirmando ser alvo de buscas através do que a mesma tem para oferecer enquanto linguagem artística, como por exemplo, os conteúdos, práticas e reflexões acerca da construção do conhecimento articulada às outras linguagens do currículo educacional brasileiro. Segundo sua perspectiva, a noção de ensino por meio da repetição e combinação de passos juntamente com a noção motora é ultrapassada e a escola deve abrir mão destes ensinamentos.

A dança significa a noção social, cultural e política envolvida no meio do desenvolvimento e compreensão das produções artísticas. É desta maneira que a dança se afirma e reafirma enquanto linguagem artística capaz de “construir conhecimento, objeto de análise e elemento significativo no desenvolvimento de

uma atitude crítico-reflexiva perante os desafios e incertezas do mundo” (CURVELO, 2013, p. 80).

Em virtude desta perspectiva Porpino (2012) afirma que a dança na escola deve dialogar com as produções de dança e seus contextos sociais para assim refletir no conhecimento adquirido pelo indivíduo.

No caso da dança, por se tratar de uma linguagem artística, faz-se imprescindível que o professor esteja atento e possa dialogar com os artistas e as várias produções de dança em seu contexto social e em outros contextos, assim como ter acesso ao conhecimento que reflete sobre elas, incluindo aqui o conhecimento produzido nas universidades (PORPINO, 2012, p.12 *apud* CURVELO, 2013, p. 80).

Como se pôde constatar anteriormente a Dança é conteúdo estruturante de duas áreas do conhecimento: Arte e Educação Física, sendo que algumas autoras defendem o pertencimento da Dança em uma ou outra especificidade, bem como defendem uma premissa de ensino específica para a dança nesse contexto. Partindo do pressuposto de que a Educação Física entende e considera que o indivíduo praticante possui diferenças corporais e estas diferenças devem ser levadas em consideração para se adquirir o conhecimento, entende-se que a pluralidade corporal, e das ações, implica em um “todo”/coletivo pensante que utiliza-se da não unissonidade corporal para mover-se.

Daolio (2003) considera que se a Educação Física der prioridade à perspectiva física do indivíduo a mesma se perpetuará na condição homogeneizadora de padrões atléticos e os que não atingirem os padrões não serão considerados aptos, ou serão considerados sem talentos ou incapazes, para exercer a função. Desta maneira, o autor se pauta na “Educação Física plural” em que procura enfatizar a necessidade de abranger o campo de significação por meio da não homogeneização dos corpos.

Contracenando com este contexto, Rengel (2010) enfatiza a importância das relações de não hierarquização e antiditatorial para/com o corpo, impedindo a imposição de modelos corporais e propondo que “*todos os corpos dançam*” (RENGEL, 2010, p. 48 – grifos da autora). Estas relações impositivas corporais se dão pelos modelos observados historicamente por meio da prática do balé clássico e seus repertórios previamente estabelecidos. Desta forma, a autora acrescenta que a escola não deve deixar de perceber esta prática, contudo, não usá-la como pretexto

para as aulas de dança, pois, não é possível vivenciar o leque de possibilidades do universo do movimento estimulando o corpo nas relações de experiência e criação e fruição artística, na compreensão dos signos, impregnação de sentidos e incorporação da linguagem (RENGEL, 2010; MARQUES, 2013; PEREIRA *et al*, 2001).

Examinando o contexto apresentado é possível perceber uma relação direta das duas áreas apresentadas, em que dança se situa no contexto da escola, visto que, pelo viés da visibilidade corporal elas se entrecruzam. Ambas as áreas, nesta perspectiva, buscam não padronizar os corpos dos indivíduos, considerando a dança como um universo imenso com variadas possibilidades de atuação dentro e/ou fora da escola. É arte, movimento, texto/contexto, relações, mundo, gestos, dentre outros; e pode ser percebida com distintos e significativos olhares.

Desta forma, Figueiredo (2013) destaca que a reflexão da contemporaneidade e suas dimensões sociais devem ultrapassar as abordagens unilaterais e a dança em situação escolar deve ser um campo que abrange “múltiplas tessituras, polilógicas redes de comunicação e espaços dialógicos para processos de investigação e com ampla possibilidade de rede entre os saberes” (FIGUEIREDO, 2013, p. 86). A autora ainda salienta que o lugar da expressão, aprendizagem e conhecimento se dá por meio da multiplicidade dos corpos em questão.

A partir da noção de diálogo dos corpos, Corrêa e Santos (2014) afirmam tal diálogo ser uma possibilidade de confronto corporal em prol da aprendizagem quando pautado nas direções do corpo, movimento, relação, criação, dentre outros. Consideram essenciais proposições pedagógicas que permitam possibilidades por meio da valorização da história corporal do indivíduo quando mencionam que,

Seria importante, talvez, [...] olhar, dialogar com os corpos de seus alunos, não somente na perspectiva de alguém que vai ensiná-los a dançar, mas como corpos que têm uma história de movimento, de dança, aos quais serão propostos outras possibilidades. Possibilidades estas que, quando confrontadas ou mescladas com a cultura corporal de cada um, faça-os refletir sobre seus corpos, seus movimentos, suas relações, suas criações, etc. Desta maneira, é possível propiciar situações de aprendizagem que favoreçam a exploração das potencialidades de cada indivíduo em prol da construção de conhecimento relacionada ao corpo e do convívio no coletivo, numa perspectiva criadora e cooperativa (CORRÊA; SANTOS, 2014, p. 523).

Observando esta conjuntura, muitos autores se preocupam e defendem a não proposição de movimentos que não remetam à criação e fruição, ou seja, existe a preocupação com o desenvolvimento da Dança na escola para que ela não se reduza à cópia de movimentos. Em virtude disso, a Dança nesse contexto deve abdicar de práticas que valorizem uma única forma de pensar e/ou mover, bem como, não se ater ao desenvolvimento de indivíduos copiadores e reprodutores de movimento. Nesse sentido, Scarpato (2001) considera que esta Dança “não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto” (SCARPATO, 2001, p. 59 *apud* FINCK, CAPRI, 2011, p.253), mas objetivar desenvolver a capacidade do indivíduo expressar-se em diversas linguagens, bem como pensar, se tratando em termos de movimento.

Neste entendimento, Marques (2010, 2013) defende firmemente em seus estudos proposta semelhante quando menciona ser o compromisso da Dança na escola trabalhar o contexto e a história por meio das múltiplas relações, como apresentado anteriormente, pois os repertórios de dança se traduzem (na maioria) no ensino mecânico e técnico em que não se incorpora a compreensão do contexto e tampouco suas relações com o indivíduo. Contudo, a autora menciona que este processo educativo pode ser significativo se não imbricado por meio da cópia calada e mecânica.

Tal processo torna-se significativo quando aborda histórias, contextos e compreensão da linguagem (MARQUES, 2010, 2013) ao saber que “essa dança está incorporada, ou seja, aprendida e percebida nos corpos, ela pode se tornar uma forma de criação pessoal, criação essa atrelada a uma expressão social e cultural” (MARQUES, 2013, p. 19). As relações imbricadas nesse contexto, segundo a autora, devem permear os campos entre quem dança, onde se dança e o quê se dança para desta forma, ultrapassarem a noção de reprodução pura e simples de movimentos pré-estabelecidos. Marques (2013), assim como Rengel (2010), sustentam que os repertórios de dança não devem deixar de serem percebidos no contexto escolar, pois são importantes fontes de conhecimento e possuem espaços geográficos, recortes históricos e temporais a partir de reflexão e percepção do mundo. Desta maneira, ao dançá-los, as épocas, espaços, pessoas e relações estarão enviesados no conhecimento adquirido pelo indivíduo.

2.3 DISPUTAS DA DANÇA-ARTE E DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA: POR QUE DANÇA NA ESCOLA?

A prática da dança é destacada por Gariba (2005) quando menciona ser importante que seu aprendizado tenha início na escola visto que a mesma oferece muitos benefícios à vida educacional e social do indivíduo. Sob esta perspectiva

(...) a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (PEREIRA, *et al*, 2001, p. 61 *apud* GARIBA, 2005, *online*).

A escola por meio da dança fomenta um indivíduo com um autoconhecimento de possibilidades corporais-expressivas que engloba seu entorno educacional e social por meio da arte. Esta arte compromete ser aprendida, compreendida, experimentada e explorada fazendo com que o indivíduo relacione e vivencie todas as suas dimensões por meio do corpo (GARIBA, 2005).

Mas a quem é de direito o trato da dança na escola? Por não ter um único “dono” a dança pode ser percebida como objeto de disputa entre áreas. No cenário de tais disputas, como, por exemplo, entre a Arte e a Educação Física se desvelam questionamentos e problematizações acerca da efetividade dos conhecimentos e autores que defendem arduamente seu pertencimento. Marques (2013), por exemplo, defende que a Dança na escola pertence à área de conhecimento da Arte, por suas múltiplas relações de tessituras da dança. A autora questiona se o ensino de Dança deve ser o mesmo que o de Educação Física e responde que em termos de movimento (presença ou ausência), sim. Contudo, a autora defende que para a dança fazer sentido, e se tornar dança, os campos de significação devem se relacionar entre si (intérprete, movimento e espaço cênico), bem como devem ser vivenciados e compreendidos para se tornarem arte. Para Marques (2013) a Educação Física não possui estas relações entre os campos de significação, portanto, a dança não deve ser seu complemento,

Em outras palavras, antes de compreendermos, sugerirmos, refletirmos sobre as *relações entre os componentes da dança*, ainda não estaremos trabalhando com a dança enquanto *arte*. É exatamente nesse ponto que a dança se diferencia dos serviços domésticos, da Educação Física, ou até

mesmo de uma brincadeira de roda: *ela relaciona signos de outras formas*. Isso não a torna melhor ou pior do que as atividades de Educação Física: mover-se para fazer um gol, para chegar mais rápido ou vencer um obstáculo é simplesmente *diferente* de mover-se no intuito de articular signos e possibilitar significações. A Educação Física tem outras funções e possibilidades de educar (MARQUES, 2013, p. 27 – grifos da autora).

Entretanto é importante destacar que a dança está presente nas duas vertentes do conhecimento na escola e não se pode deixar de notar tampouco que a Educação Física possui sustentabilidade para sua prática, uma vez que a dança é um conteúdo estruturante dessa área, bem como figura na grade de formação inicial de seus profissionais. Desta forma, Morandi (2006) constata que esta disputa de áreas ocorre devido ao ensino da dança ser encontrado, consideravelmente, presente nas práticas da Educação Física com enfoque de diversão e entretenimento e não como práticas artísticas e expressivas.

(...) Hayes (1980a) afirmou que a associação da Dança com a Educação Física de início foi positiva, pois favoreceu o ingresso da Dança no Ensino Superior, porém se tornou negativa pelo fato de que os administradores da Educação Física viam, e ainda veem, a dança como outra atividade física sem valorizá-la como Arte. (...) Chaney (entrevistada por Ingran 1986) e Mariz de Oliveira (1988) consideram que na atualidade Dança e Educação Física têm pouco em comum, além de suas raízes no movimento humano: elas são áreas diferentes, cada uma com objetivos próprios e nas quais os indivíduos movem-se por razões diferentes. A dança teria mais em comum com a Arte do que com a Educação Física e, filosoficamente, não há razões para que sejam associadas somente porque se referem ao movimento humano (MIRANDA, 1991, p. 12 *apud* MORANDI, 2006, p. 95-96).

Faz-se necessário explicitar que o Coletivo de Autores (1992) defende a dança como componente da Educação Física, sendo entendida como cultura corporal, em que fazem parte o esporte, os jogos, a ginástica, a dança, as mímicas e as lutas que visam apreender a expressão cultural como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Morandi (2006) apresenta uma justificativa plausível para esta disputa visto que esta percorre anos de desacordos. A autora centraliza a questão problema na habilitação dos profissionais e, para isso recorreu-se à legislação vigente dos profissionais de Educação Física Lei nº 9.696/98 que dispõe sobre a regulamentação da profissão e cria os Conselho Federal e Regionais da Educação Física (CONFEF e CREFs respectivamente).

O Artigo 2º dispõe que os profissionais inscritos nos Conselhos regionais são:

- I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;
- II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;
- III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física. (BRASIL, 1998).

O Artigo 3º decreta as funções do profissional de Educação Física mencionando que este profissional possui consentimento nas “áreas de atividade física e do esporte” (BRASIL, 1998). Desta forma, os Conselhos viram-se com autoridade para atuar nas escolas e academias de dança que não possuíssem professores de dança filiados ao CONFEF, segundo Morandi (2006). A autora destaca ser um equívoco considerar a dança como atividade física e incluí-la na área da Educação Física: “O primeiro equívoco se inicia ao se exigir a filiação de profissionais de outra área de formação e atuação (dança) em seu Conselho” (MORANDI, 2006, p. 105) (Educação Física).

Foi-se necessário recorrer-se também ao Estatuto do CONFEF a fim de mapear e entender como a Educação Física incorpora a dança. Em seu 3º parágrafo do Artigo 1º o estatuto decreta “O Sistema CONFEF/CREFs registra os Profissionais de Educação Física e as pessoas jurídicas prestadoras de serviços na área da atividade física e desportivas e similares” (BRASIL, 2010). Posteriormente, em seu Capítulo II, Artigo 9º parágrafo 1º¹² e parágrafo 2º¹³ do campo e da atividade

¹² Art. 9º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais, sendo da sua competência prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (BRASIL, 2010).

¹³ Art. 9º § 1º - Atividade física é todo movimento corporal voluntário humano, que resulta num gasto energético acima dos níveis de repouso, caracterizado pela atividade do cotidiano e pelos exercícios físicos. Trata-se de comportamento inerente ao ser humano com características biológicas e socioculturais. No âmbito da Intervenção do Profissional de Educação Física, a atividade física compreende a totalidade de movimentos corporais, executados no contexto de diversas práticas: ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia,

profissional é possível ver claramente que a atividade de dança está contida no exercício da Educação Física. Este artigo, especificamente, define o entendimento de atividade física e compreende a dança como sua componente.

Ao se considerar a dança uma área de conhecimento autônoma, de fato, essa leitura sobre a Lei 9.696/98 se torna um empecilho para a harmonia das áreas. Morandi (2006) se respalda nesta perspectiva justificando suas escolhas na leitura de Portinari (1989) quando menciona que “de todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser carrega dentro de si desde os tempos imemoriais” (PORTINARI, 1989, p. 11 *apud* MORANDI, 2006, p. 105). Portanto, é essencial destacar que ambas as áreas possuem suas interfaces e relações e não lhes é concedida liberdade de subjugar uma à outra.

Entretanto, vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física entendem a dança como arte não a restringindo apenas em movimento. O conteúdo de dança se insere na Educação Física como “atividades rítmicas e expressivas”, mas este documento destaca que as atividades descritas para o exercício da dança na Educação Física complementam os conteúdos referentes à Dança nos PCN’s de Arte, ou seja, este documento entende a dança enquanto linguagem artística em ambas as áreas, pois, segundo o mesmo, as danças, mímicas e brincadeiras cantadas podem levar ao entendimento das qualidades do movimento (BRASIL, 1998).

Para localizar essas relações, faz-se necessário recorrer aos percussos legais bem como o contexto histórico das áreas a fim de entender a dimensão destes saberes, assunto a ser tratado na sequência.

3 INSERÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR: DOS PERCURSORES HISTÓRICOS À LEGISLAÇÃO ATUAL

Este capítulo apresenta a inserção histórica da dança na escola por meio do viés da Arte e da Educação Física constando uma leitura do aparato legal que ampara tal pertencimento. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, com todas as suas atualizações, bem como os Parâmetros Curriculares da Educação em Arte e Educação Física são investigados para dar respaldo a esta noção de pertencimento.

3.1 INSERÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DA ARTE

A chegada da Missão Francesa foi o marco, de carácter institucional, das Artes no Brasil em 1816 e se deu através do ensino das artes plásticas por meio do estilo Neoclássico. O ensino da Arte, bem como o processo de institucionalização do ensino no Brasil, seguiu um caminho comum, pois, desde a chegada da Missão Francesa no país até a legitimação do ensino de Arte no âmbito escolar brasileiro, existe um hiato temporal de séculos e uma visível defasagem de acesso (CAZÉ, 2014).

Segundo Cazé (2014) a missão veio com propósito de dar início ao ensino sistemático das artes e arquitetura civil no Brasil e dela faziam parte artistas de referência acadêmica como o pintor Nicolas Antoine Taunay, o pintor e desenhista Jean Baptiste Debret, o gravador Charles Simon Pradier, o escultor Auguste Marie Taunay e o arquiteto Gradjean de Montigny¹⁴.

Para a autora, com a finalidade de efetivar o propósito da Missão D. João VI criou, sob a coordenação de Joachim Le Breton, inicialmente chamada de “Escola de Ciências, Artes e Ofícios”. Partindo dos princípios aristocráticos de ensino, arte era indispensável na nobreza, sobretudo na formação dos príncipes. Seguindo esse parâmetro, em 1811 a arte foi incluída no currículo do colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, escola para meninos de classe alta no município do Rio de Janeiro. A Escola de Ciências, Artes e Ofícios objetivava formar não só

¹⁴ Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), pintor francês. Jean Baptiste Debret (1768-1848), pintor, desenhista e professor francês que lecionou na Academia Imperial de Belas Artes. Charles Simon Pradier (1786-1848), gravador francês membro do Comitê de desenho da *Société des Arts* em 1812. Auguste Marie Taunay (1768-1824) escultor e professor franco-brasileiro. Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850) arquiteto francês com grande influencia na arquitetura do Brasil. Todos estes artistas foram integrantes da Missão Artística Francesa.

artistas que exercessem as Belas Artes, mas também artífices para atividades industriais. Contudo, durante seu percurso até inauguração, em 1826, mudanças estruturais vieram à tona e a escola que residia no Rio de Janeiro passou a se chamar “Escola Imperial de Belas-Artes” (CAZÉ, 2014).

Cazé (2014) afirma que este atraso na implementação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios que posteriormente veio a ser nomeada Academia Imperial de Belas-Artes, pode ser atribuído à resistência de elementos burocráticos em aceitar a proeminência de franceses na instituição, bem como o baixo interesse da sociedade brasileira com relação às artes.

Obtendo papel primordial na vida artística do Brasil, a Escola Imperial de Belas-Artes existiu com essa nomenclatura até a chegada do regime republicano em 1889 quando, temporariamente, teve suas atividades suspensas, sendo reaberta e renomeada no ano seguinte como Escola Nacional de Belas Artes (DAZZI, 2013). Futuramente a escola se vinculou com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) assumindo o nome de Escola de Belas Artes.

A Academia Imperial de Belas-Artes marcou a vida artística nacional sendo responsável pela inserção do ensino de arte em modelos semelhantes ao ensino europeu, fundamentado na formação científica e humanística, bem como treinamento no desenho de observação e na cópia estilística. A Academia também “foi uma das instituições que tiveram papel relevante na construção da cidade, sede da corte e capital do reino” (GODOY, THIESEN, 2015). Fato veio a ser questionado e criticado posteriormente pelo movimento da Semana de Arte Moderna de 1922.

A Academia Imperial de Belas-Artes desencadeou a ambiguidade a qual se defronta a educação brasileira, a discussão entre a educação de elite e a educação popular. Especificamente no ensino das Artes, a problemática se desenvolve por meio da arte como criação e técnica.

A partir da década de 1970, principalmente na década de 1980, com a criação do Partido Republicano manifestou-se uma fase de críticas à organização imperial, que incluía a situação educacional. A discussão educacional girava em torno de problematizações sobre a alfabetização e a preparação para o trabalho. Os Liberais defenderam a ideia de uma educação popular voltada para o trabalho e tinham a arte como principal objetivo. O propósito era educar para a execução a fim de, inicialmente, aprender a trabalhar e posteriormente aplicar as habilidades técnicas concretizando as criações individuais (UNESP, 2011).

Na constante busca de um modelo que abarcasse a criação e a técnica, ou seja, a intermediação entre a arte e a aplicação à indústria, foi trazido ao Brasil o modelo de ensino de arte norte-americano de Walter Smith. Este ensino promovido por Smith se propagou por meio do jornal “O Novo Mundo”, por Rui Barbosa, nos seus pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário e por Abílio César Pereira Borges, através de seu livro *Geometria Popular*. Abílio Cesar Pereira Borges consagrou 41 edições de seu livro, o qual foi utilizado em escolas até o fim da década de 1950, com objetivo, designado por ele próprio, de propagar o ensino do desenho geométrico e educar indivíduos para o trabalho industrial.

O paradigma orientado por Walter Smith, em suas atividades como organizador do ensino da arte em Massachussetts (EUA), era a popularização do ensino da arte até então concebida como ensino de desenho (atividade preparatória para o design). Neste período, o *Jornal Novo Mundo*, com grande influencia cultural, apontou a necessidade vigente de tornar imprescindível o ensino de desenho geométrico nas escolas com aplicações à indústria, iniciando uma campanha de valorização dos estudos de Smith e relacionando-os com a democratização do ensino das artes (CAZÉ, 2014).

Smith era professor da *Leeds School of Art*, e, segundo Cazé (2014) foi influenciado pelos ideais de Redgrave e Dyce, se demitiu de seu cargo, em 1868, quando a instituição começou a subverter seus princípios de criação, deixando de focar na popularização do ensino da Arte e passando a conduzir o ensino como verniz cultural respondendo aos interesses da classe média. Os Liberais, a partir das conquistas da Reforma Republicana e da reforma educacional em 1901, tomando como base os Pareceres de Rui Barbosa, conseguiram aplicar sua diretriz ao ensino do desenho na escola secundária.

Através de Abílio César Pereira Borges, que se manteve fiel às propostas de Walter Smith, os conteúdos entraram no circuito da educação brasileira e, a partir deste modelo, estariam imperando os ginásios brasileiros e propagaram até meados de 1958, atravessando reformas educacionais e ainda apresentando resquícios atualmente. Tais conteúdos visam a técnica e a prática por meio de observação e repetição (UNESP, 2011). Movimentos culturais como a Semana da Arte Moderna de 1922, ainda que tenham causado grandes impactos na produção artística, demoraram a refletirem no ensino da Arte. As discussões sobre o ensino da Arte

voltaram à tona posteriormente, principalmente, através da modernização educacional.

Sucessivamente a educação primária e a escola se tornam fonte das discussões por intermédio do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, em que defendia os princípios básicos das propostas liberais sobre a arte, ou seja, a arte na escola para todos. E enquanto os Liberais defendiam o ensino por meio de aspectos técnicos de desenho, a Escola Nova traçava uma relação direta entre criatividade e intelecto. Os pressupostos teóricos da Escola Nova para a valorização da arte eram embasados na perspectiva de John Dewey e conduziram caminhos diversificados na educação em Arte no Brasil (UNESP, 2011; CAZÉ 2014).

Ao fim da década de 1920 e início da década de 1930 foram inauguradas as primeiras aulas de arte como atividade extracurricular, em escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes. Entre as tentativas, foi criada a Escola Brasileira de Arte, em São Paulo, conhecida através de Theodoro Braga, o mais importante professor da escola. Entretanto, a Escola Brasileira de Arte surgiu de uma proposta de uma professora da rede pública, Sebastiana Teixeira de Carvalho, e financiada pela presidente de uma sociedade beneficente (UNESP, 2011).

A Escola Brasileira de Arte funcionava no grupo Escolar João Kopke, em uma sala anexa, com crianças da rede pública de oito a quatorze anos que estudavam gratuitamente música, pintura e desenho, através do método *Art Nouveau*. O regime militar estagnou e afastou os professores mas, durante o período houveram várias iniciativas para manter a arte presente no cotidiano e uma delas foi o projeto “Hora da Criança”, proposta criada por Adroaldo Ribeiro Costa realizado na Bahia. Adroaldo promovia atividades artísticas, literárias e esportivas para seus alunos e, posteriormente veio a assumir o setor de rádio-teatro de Salvador e criou o programa infantil “Hora da Criança”, em 1943. O programa era apresentado de forma inovadora, em que Adroaldo convidava crianças para participar e foi ao ar durante, aproximadamente, 35 anos, na capital e interior da Bahia (CAZÉ, 2014).

Cazé (2014) destaca que em seu programa, Adroaldo trabalhava diversas áreas do campo da arte no pensamento interdisciplinar com foco no teatro, em que eram trabalhadas no formato de peças teatro. O programa se findou e Adroaldo ainda continuou a se dedicar ao seu projeto que passou a funcionar com parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

O primeiro entrave no desenvolvimento da arte/educação se deu a partir da interrupção da continuidade das atividades da Escola Nova. Conflito gerado através do Estado Novo que perseguiu educadores e solidificou procedimentos antigos antilibertários já ensaiados na educação brasileira, como por exemplo, o desenho geométrico e o desenho pedagógico (CURVELO, 2013).

Assim, marca-se o início da pedagogização da Arte na escola. Posterior ao marco as discussões sobre arte/educação vinculada à especificidade/fazer arte se cessam e retornam a serem refletidas em meados de 1948 a partir do trabalho das Escolinhas de Arte.

O ensino de Arte é firmado nas diretrizes e bases da educação (LDB) nº 4024 de 1961, contudo não participava do quadro de disciplinas obrigatórias. De acordo com o inciso IV do artigo 38, na organização do ensino de grau médio é instituído “atividades complementares de iniciação artística”. Desta maneira, a Arte não fazia parte do cotidiano escolar do indivíduo, pois era estabelecida como atividade complementar.

A iniciativa das Escolinhas de Arte repercutiu e recebeu incentivos significantes de educadores gerando um movimento chamado Movimento Escolinhas de Arte. Criada em 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil marca o estágio de reestruturação da Arte-Educação no período (pós-ditatorial, 1945) de busca por processos de revitalização educacional e de redemocratização do Brasil (COSTA, 2010). A criação das Escolinhas de Arte não foi planejada em um tipo específico de contexto, foi um efeito de inquietações de profissionais que acreditavam na importância do ensino de Arte e por meio da arte.

“Escolinha”, no diminutivo como componente afetivo, foi denominada pelas próprias crianças que participavam das atividades por vivenciarem experiências livremente. Os resultados pedagógicos observados eram surpreendentes, o que levou a funcionar como centro de estímulo e pesquisa ampliando suas atividades. O objetivo da Escolinha de Arte do Brasil com a pedagogia era de desenvolver a capacidade artística e criadora da criança, de forma que o ensino se desse como livre e espontâneo (BRASIL, 1980). Foram fundadas 136 Escolinhas de Arte sendo 132 em diversas regiões no Brasil, e quatro fora do país, residindo na Argentina, Paraguai e Portugal.

O crescente interesse pela prática do ensino de Arte gera, em 1954, a criação da Sociedade Internacional de Educação Através da Arte – InSEA¹⁵, em que a Escolinha de Arte do Brasil participava de todas as suas atividades, promovendo o intercâmbio entre países com a ida e vinda de professores e artistas em cursos e conferências (COSTA, 2010).

Costa (2010) destaca que as experiências da Escolinha de Arte do Brasil se ampliaram por meio da formação de professores que constituiu, em meados de 1960, uma modalidade de curso em tempo integral, o Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE. Este curso constituiu-se no único curso em educação, em todos os graus de ensino, por meio do ensino de Arte atribuído a professores, até o estabelecimento da Lei 5.692/71 que, por função da obrigatoriedade do ensino da Educação Artística no 1º e 2º graus¹⁶, desenvolvem-se os cursos de Licenciatura em Educação Artística em 1973.

Tendo como coordenadora a arte/educadora Noemia Varela com colaboração de Helena Antipoff, Anísio Teixeira e Léa Elliot, o Curso Intensivo de Arte na Educação, como aponta Eliot,

Eram bastante tradicionais, da forma como foram planejados, porque traziam toda uma tradição vinda diretamente da Escola Normal. Mas, como o processo do curso era um processo vivo, era um processo de troca, muito rapidamente aquelas informações foram se modificando no sentido dos alunos. Os programas eram flexíveis e as discussões é que faziam o nosso pensar [...] era o professor estudante revivendo a cada momento a experiência, pois o curso foi fundamental para todos nós. Não havia mesmo uma posição distinta entre professor e aluno, e havia Noemia como coordenadora do curso (ELIOT apud BARBOSA;1986, p. 29).

A Educação Artística não foi bem compreendida até o Parecer nº 540/77, que explica a LDB Nº 5.692/71. Segundo o documento é “preciso considerar a lei não ‘como derivativo ou adorno da existência humana’, mas tendo a arte como ‘condição da vida e da sociedade’”. Ainda,

¹⁵ A Sociedade Internacional de Educação Através da Arte é uma organização não-governamental filiada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os membros da InSEA acreditam que “a educação através das artes, pelas e com as artes constitui um meio natural de aprendizagem em todas as etapas do desenvolvimento do indivíduo, promovendo valores e disciplinas essenciais à formação plena, tanto a nível intelectual como emocional e social dos seres humanos”. Disponível em: <<https://goo.gl/ME8Sdd>>. Acesso em 28/06/2017.

¹⁶ A nomenclatura “1º e 2º grau” foi utilizada até a LDB 9.394/96, que corresponde à Educação Básica atualmente.

Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo - e com a qualidade de vida (BRASIL, 1971).

A Lei Federal de nº 5692 de 1971, denominada Lei de “Diretrizes e Bases da Educação” reformulou a educação brasileira estabelecendo em 1971 o currículo e seus objetivos a serem obtidos, determinando uma educação voltada para a profissionalização do indivíduo, assim, o currículo se tornou profissionalizante. Desta forma, a escola provia mão-de-obra barata para as companhias multinacionais sob o regime militar de 1964 a 1983 (BARBOSA, 1989).

Advinda dessa reforma educacional as artes se tornaram única área com abertura à humanidade e trabalho criativo, visto que filosofia e história teriam sido retiradas do currículo. A expressividade e liberdade se tornou um alicerce entre os Arte-Educadores, que segundo Barbosa (1989) se trata de uma decorrência de um momento político vivenciado pela sociedade,

A mais corrente identificação da criatividade com autoliberação pode ser explicada como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País. Em 1983 nós estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os conceitos ligados a eles (BARBOSA, 1989, p.171 *apud* CAZÉ, 2014, p.32).

Barbosa (1989) aponta que currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade teria como objetivo, em sua época de vigência, formar o professor de Arte em apenas dois anos que, tivesse a capacidade de exercer todas as áreas constituídas no currículo de Arte ao mesmo tempo (música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico). É visível aqui, a falta de abertura para atuação no campo e a percepção do não-lugar da Arte na escola. Em acordo, Barbosa (1989, p. 171) acredita ser

[...] um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas.

A tentativa de profissionalização acabou não obtendo sucesso, pelo fato das crianças desistirem de frequentar a escola no ano antecedente da alfabetização. Posteriormente à preocupação com a restauração da democracia, em 1983, e a batalha para uma Nova Constituição que teria como objetivo libertar o país do regime autoritário, a década de 1980 foi identificada como a época da crítica da educação imposta pela ditadura militar e da pesquisa por soluções.

Apesar da constante luta com as questões que se defronta a educação de Arte no Brasil, na década de 1980, ainda estava latente a defasagem no aspecto metodológico do ensino, uma vez que a disponibilidade dos recursos da Educação Artística se concentrava nos livros de desenho e desenho geométrico comprometendo a fruição artística do aluno. Desta maneira, os discursos dos educadores entravam em conflito com a situação, visto que, não havia espaço para a apreciação artística no âmbito escolar, bem como apreciação de obras de arte e o estudo da história da Arte. Ademais, o acesso às obras de Arte era raro nos ensinos público, e também, particular, o que demonstrava a fragilidade da Arte-Educação (CAZÉ, 2014).

A Constituição da Nova República, de 5 de outubro 1988, menciona o exercício da arte cinco vezes quando se referencia à proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. No capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I da Educação, no artigo 2016, parágrafo II a Constituição determina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

A partir de discussões e da demanda do trabalho criativo surgiu a necessidade de dialogar com os políticos e regionalizar os procedimentos sobre a diversidade cultural brasileira. A criação de associações de arte-educadores, como por exemplo, as associações de São Paulo, Nordeste, Rio Grande do Sul e Paraná, AESP, ANARTE, AGA, APAEP respectivamente, levou à criação da Federação Nacional de Arte-Educadores. Até o ano de 1988 havia quatorze associações estaduais. A fim de mobilizar a esfera legislativa estas associações buscaram por melhores condições no ensino de Arte no Brasil, bem como espaço para atuação (CURVELO, 2013; CAZÉ, 2014). Contudo, apesar das iniciativas de natureza política e das mudanças no ambiente acadêmico que levaram à criação de cursos especializadores relacionados à Arte-Educação, o ensino primário se mostrou ter

uma realidade preocupante, visto que a quantidade de professores atuantes que não dominavam o conteúdo da disciplina Arte era alta e, assim, prejudicando o desenvolvimento dos alunos.

Por meio das transformações significativas na educação brasileira foi criado os primeiros cursos da Licenciatura em Educação Artística, o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação – PRODIARTE, e também, Encontros de Arte-Educadores. O Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação teria como objetivo, segundo Barbosa (2003) melhorar e expandir a Educação Artística na escola de 1º grau, trazendo o foco para a experiência criadora do aluno e do professor, também, para a produção artística junto à comunidade.

Contudo somente posterior ao regime militar, a partir da década de 1980, que na Universidade de São Paulo, através da Semana de Arte e Ensino foi abordado a problemática da Arte-Educação o que em consequência resultou, em 1983, na gênese dos cursos de Pós-Graduação em Artes com linha de pesquisa em Arte-Educação (CAZÉ, 2014).

O Movimento de Arte-Educadores firmado em 1980 foi o órgão responsável pela concretização do ensino obrigatório de Arte gerando uma disciplina específica na grade curricular a partir de 1996. A partir desse marco, em 1996, as Secretarias do Estado começaram a se preocuparem com a necessidade de um ensino de Arte, enfatizando as linguagens artísticas. Esse processo deu continuidade para o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, publicados em 1998. Os PCNs foram redigidos por estudiosos e profissionais de suas respectivas áreas concentrados em Ensino Fundamental e Médio Este documento visa amparar os professores direcionando os conteúdos que devem estar presentes em suas práticas metodológicas, em todos os anos a nível nacional, respeitando às especificidades regionais. O volume seis se refere à disciplina de Arte e inclui Artes Visuais, Música e remete à Dança e ao Teatro separadamente (não mais como complemento de Artes Cênicas) contendo orientações teórico-metodológicas para um bom desempenho da disciplina (CURVELO, 2013; CAZÉ, 2014).

Após delinear a entrada da Arte no âmbito escolar é possível estabelecer uma relação com o ensino de Dança até a sua chegada ao currículo e como foi estruturada. Ao rever a trajetória histórica da educação brasileira é possível perceber os caminhos percorridos pela Arte, em suas diferenciadas formas e pelos profissionais, que tiveram que buscar e resistir seu espaço no âmbito escolar.

Partindo do pressuposto de que a Dança é, também, componente da arte, nota-se que a trajetória para firmamento da presença no currículo é similar e o que difere é o tempo de concretização. Visto que, a entrada da Dança veio posterior à entrada da educação artística.

3.2 INSERÇÃO DA DANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreende-se que a Dança está presente em ambas as áreas de conhecimento e atuação, Arte e Educação Física e que suas práticas estão focadas em objetivos diferenciados, em que se entrecruzam a percepção e utilização do corpo como meio de obtenção de conhecimento.

Ao adentrar nos campos de pertencimento da Dança é possível identificar os resquícios deixados dos caminhos percorridos e seus significados e dificuldades, podendo assim, compreender os mecanismos de atuação da dança. A inserção da Educação Física no ambiente escolar, assim como a Arte, foi marcada por uma história com muitos percalços e começou a ter influências relevantes a partir do século XX.

No Brasil, atividades relacionadas ao exercício da atividade física, como por exemplo, a prática do arco e flecha e correr atrás da caça, o nado, a pesca, iniciou com os índios e a primeira tentativa de educá-los se deu quando os jesuítas iam até suas aldeias. Eles ensinavam a jogar peteca e também atividades da cultura primitiva (SOARES, 2012). Embora as aulas não fossem especificamente de Educação Física, as atividades conectadas ao corpo estavam asseguradas por meio das práticas de sobrevivência.

Para Soares (2009), a história da Educação Física acompanha evoluções socioeconômicas e está lado a lado ao desenvolvimento do capitalismo europeu. Em meados do século XIX surge a necessidade de treinar o indivíduo para atividades de grandes jornadas de trabalho, ou seja, surgiu a necessidade de ter indivíduos fisicamente e mentalmente preparados, que, em consequência iniciou à separação de classes entre “fracos” e “fortes”. Acrescenta que a Educação Física do século XIX,

constitui-se, basicamente, a partir de um conceito anatomofisiológico do corpo e dos movimentos que este realiza. O seu referencial estará carregado de intenções como: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria (SOARES, 2004, p. 49).

Na burguesia europeia, a partir de 1800, surgem em diversas regiões distintas maneiras de encarar os exercícios físicos, nomeados de “métodos ginásticos”, ou escolas, que iniciaram as primeiras sistematizações sobre a ginástica na sociedade. Os principais países que marcaram essas sistematizações foram Alemanha, Suécia, França e Inglaterra (SOARES, 2004). Os objetivos dessas escolas permeavam na obtenção de um desempenho na atuação industrial que, de um modo geral, eram semelhantes: promover saúde, olhando sobre um todo, pois, o índice de doenças e mortes era elevado, gerando assim a regeneração da raça e desenvolver moral, força, energia e coragem.

As maiores influências para a estruturação de um conhecimento sobre a ginástica foram a anatomia e fisiologia que, posteriormente veio a ser chamada de “teoria geral da ginástica”. Reunida ao Estado, a burguesia disserta em seus tratados sobre a ginástica o exercício do “culto” à saúde, ao corpo e à pátria (SOARES, 2005). A autora afirma que a ginástica então,

Passa a ser apresentada como produto acabado e comprovadamente científico. Radicaliza no universo das práticas corporais existentes, a visão de ciência como atividade humana capaz de controlar, experimentar, comparar e generalizar as ações de indivíduos, grupos e classes (SOARES, 2005, p. 23).

O conjunto pensado da sistematização da ginástica gerou o Movimento Ginástico Europeu, o primeiro esboço do que atualmente é conhecido como educação física no Ocidente (SOARES, 2005). Focalizando em moralizar a sociedade e os indivíduos intervindo nos seus respectivos modos de viver e de ser, o Movimento foi se consolidando e a prática corporal se pôs enquanto jogo esportivo vigorando o esporte moderno.

Soares (2005) afirma que o movimento esportivo evidencia o homem burguês que, sobretudo, é obediente às regras sociais. A autora acrescenta que o esporte é um “espetáculo de plasticidade quase coreográfica” em suas diversas ocorrências, pois, sustenta-se de marcos obtidos na passagem dos indivíduos pelo mundo, situando-se no âmbito cultural (SOARES, 2005).

O modo de ver/pensar o corpo em atividade física com a finalidade de obter um melhor corpo, corpo mais saudável e sagaz vem do pensamento higienista que acompanhou a Educação Física por muito tempo, e ainda se pode encontrar resquícios nas práticas escolares atuais. Nesse sentido é importante reconhecer a relevância da medicina e dos militares na Educação Física, visto que os militares encontraram na prática da atividade física um método de qualificar melhor e obter um melhor desempenho em suas atividades.

A Educação Física esteve estreitamente relacionada à burguesia europeia, às instituições militares e à medicina. Vínculos que foram determinantes no desenvolvimento da concepção do ensino e do que se entende Educação Física na contemporaneidade. Na tentativa de melhorar a condição de vida, a atividade física tomou um rumo higienista investindo na mudança dos hábitos de saúde da sociedade para a constituição de um físico saudável e com menos suscetibilidade a doenças.

A entrada da Educação Física no âmbito escolar se deu por meio da Ginástica que em meados de 1850 observa-se a sua prática nas (poucas) escolas primárias do Município da Corte (ARANTES, 2008) com a reforma Couto Ferraz, em que se fez obrigatória a prática da educação física nas escolas, contudo, essa prática era exclusiva de meninos. Em 1823 Joaquim Antônio Serpa elaborou o “tratado de Educação Física e Moral dos Meninos” que postulava a educação da saúde do corpo e da cultura do espírito, ou seja, exercitar não só o corpo, mas com a mente também. Este tratado promovia a educação moral enquanto coadjuvante da Educação física, e vice-versa (SOARES, 2012). Soares (2004) afirma que “O exercício físico, denominado ginastica desde o século XVIII, com maior ênfase, porém, no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar do corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso” (SOARES, 2004, p.48).

Em 1882, Rui Barbosa emblema a importância da Ginástica para a formação do aluno e defende a inclusão dela no currículo escolar equipara-a às outras disciplinas na “Reforma Leôncio de Carvalho”. O Decreto nº 7.247 de 19 de Abril de 1879 reforma os ensinos primário e secundário da Corte e superior de todo o Império. É neste documento que a ginástica passa a fazer parte do espaço escolar como atividade extracurricular quando o Art. 4º, primeiro parágrafo afirma: “O ensino nas escolas primárias de 1º grau do município da Corte constara das seguintes

disciplinas: ginástica” (BRASIL, 1879). O parágrafo segundo do mesmo artigo menciona que a prática da ginástica teria horário dividido com recreio, ou seja, não havia lugar para o ensino de ginástica.

As escolas tanto do primeiro como do segundo grau funcionarão durante o verão [...] e inverno [...] interrompendo-se os trabalhos do meio dia à uma hora para recreio dos alunos, prática manual de ofícios e exercícios de ginástica, sob as vistas do professor ou adjunto (BRASIL, 1879).

O Artigo 9, parágrafo primeiro do mesmo decreto, também menciona a presença da ginástica nas Escolas Normais do Estado, mas nada aborda sobre a disposição e a carga horária.

Pouco anterior a Revolução de 1930 o Brasil república começou a fazer a reforma educacional, aproximadamente em 1920, incluindo a ginástica no currículo escolar demandado por meio do decreto, o que ocorreu na criação de escolas de Educação Física, contudo, o objetivo dessas escolas era focalizado na formação militar (SOARES, 2012). Em 14 de novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública que acarretou em maior destaque à Educação Física. Desta forma, o aparato legal deu suporte para a entrada da Educação Física no ensino secundário com a Reforma Campos. Dentre todas as proposições da reforma, destaca-se aqui a obrigatoriedade do ensino de Educação Física em todas as escolas de ensino secundário. De acordo com o decreto nº 21.241 de 4 de Abril de 1932 as disposições sobre a organização do ensino secundário é consolidada e a Educação Física aparece enquanto componente obrigatória de ensino, quando no artigo 9 declara: “Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de Educação Física obrigatórios para todas as classes” (BRASIL, 1932).

Após a Segunda Guerra Mundial no período da ditadura brasileira as escolas ainda mantinham a essência do método ginástico para dar vigor e força ao corpo. Posteriormente, o Poder Executivo brasileiro foi tomado pelos militares, o que acarretou em um crescimento repentino do sistema educacional. Neste período o esportivismo fortaleceu-se, a respeito da busca de rendimento, vitórias e aptidão, por meio das competições esportivas de alto nível fortalecendo a Educação Física e buscando fazer dela um sustentáculo ideológico (SOARES, 2012).

Em 1961 o Congresso Nacional sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 4.024, mas somente em 1969 que a Educação Física se torna obrigatória no ensino superior com o Decreto nº 705/69 que altera o artigo 22 da Lei 4.024/61 que passa a vigorar com a seguinte redação: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969).

Em agosto de 1971, o Congresso Nacional decreta e sanciona a Lei de nº 5692 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus em que no sétimo artigo decreta a obrigatoriedade da inclusão “de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971). O Decreto nº 69.450 de novembro de 1971 regulamenta o sétimo artigo da Lei nº 5692/71 e promulga a distribuição de carga horária semanal a ser cumprida, bem como corrobora para a prática de atividades recreativas.

Posterior à sua inclusão, o Coletivo de Autores (1992) caracteriza a Educação Física como uma disciplina que

trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais (...): jogo, esporte, ginástica, danças ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa aprender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 83).

Após a LDB de 1971, é criado o Plano Nacional de Educação Física e Desportos que institui as normas gerais sobre o desporto e outras providências. É neste documento que se podem observar as primeiras menções às atividades rítmicas e do movimento que, posteriormente, irão respaldar a Dança quando menciona:

[...] a educação física estudantil tem início com a educação do movimento, na ênfase aos contatos com a natureza e em exercícios e jogos nos quais o ritmo, o esquema corpora, a organização tempo-espacial e coordenação são essenciais (BRASIL, 1975, p. 40).

A dança se torna componente obrigatória do currículo com a promulgação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 de acordo com o artigo

26 mencionado no subcapítulo anterior, contudo, é com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998 que ela se manifesta enquanto vertente da Educação Física no aparato legal. Os PCN's de Educação Física adotam “como objetos de ação e reflexão os jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana” (BRASIL, 1998, p. 28).

No ano de 2017 houve uma reforma educacional brasileira, Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que modificou a LDB 9.394/96 e a Educação Física passou a vigorar enquanto prática e estudo no ensino médio quando acrescido na antiga lei o artigo 35 – A. O parágrafo segundo deste artigo decreta “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

Após delinear a inserção da Dança no ambiente escolar por meio da Arte e da Educação Física é possível perceber o amparo da legislação para o ensino da mesma nas respectivas áreas. Desta maneira, os principais documentos serão analisados com maior profundidade no próximo subcapítulo à partir da premissa das diferentes abordagens que a dança pode ter dentro do espaço escolar, a fim de discutir se há, ou não, espaço para a Dança na escola.

3.3 LEITURA DO APARATO LEGAL

É perceptível observar, desde a época de 1980, medidas governamentais tomadas para a organização e direcionamento da educação brasileira. Estes procedimentos se intensificam no decorrer do tempo com os processos de reformas e configurações estruturais da política educacional e provocam alterações nos diferentes níveis do ambiente escolar brasileiro. Desta maneira, destacam-se no texto as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Isto posto, o objetivo deste item do capítulo é delinear a presença do ensino de Dança nas legislações vigentes, analisando os principais documentos que conduzem a educação brasileira: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte e Educação Física.

3.3.1 Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Este item do capítulo trará uma leitura e investigação das LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 no que se refere ao ensino da Dança. A Dança só é oficialmente constatada na última publicação das diretrizes e bases da educação, em 1996, e, com esse pretexto, somente a Lei de número 9.394 foi aprofundada.

Apesar de a LDB ter sido citada na Constituição de 1934 a sua primeira versão só foi sancionada em 1961 e não contemplava a dança como conteúdo de área alguma. Contudo, a arte e Educação Física já haviam adentrado no currículo escolar, a primeira como atividade complementar de iniciação artística e a segunda obrigatoriamente.

A LDB 4.024/61 sofreu alterações e dentre as propostas se constituiu a reorganização curricular nacional das disciplinas obrigatórias. A reforma de 1971, como mencionado anteriormente, respalda o ensino técnico e profissionalizante para a inserção no meio industrial. O primeiro artigo menciona a intenção com a reforma e decreta

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

A LDB 5.692/71 inseriu em sua grade obrigatória disciplinas voltadas para a formação física e moral do indivíduo, como Programas de Saúde, Educação Física, Educação Artística e Educação Moral e Cívica, em acordo com o artigo sétimo. Também é possível se observar a mudança da grade horária e quantidades de dias letivos no qual se ampliou o número mínimo de dias do calendário escolar e a carga horária assegurando maior permanência do aluno no ambiente escolar.

Mesmo com as reformas o ensino de Dança ainda não ganhou visibilidade e permanecia distante desse contexto, porém, esta LDB ficou marcada pela inserção da Educação Artística, assim nomeada em sua grade curricular obrigatória. Mudanças significativas ocorreram ao fim do regime militar até a reformulação da LDB e o ensino de Arte, em que a dança também enviesa, ganhou conotação na LDB de 1996 através de mobilizações políticas de Arte-Educadores.

O primeiro artigo da lei 9.394/96, que trata da educação, menciona que os processos formativos se desenvolvem também por meios externos ao ambiente

escolar como, por exemplo, na vida familiar, trabalho, convivência social, e também em manifestações culturais, vinculando entre si (BRASIL, 1996).

O inciso II do terceiro artigo prevê a arte como princípio da educação quando menciona que a educação tem como compromisso e finalidade “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996), ou seja, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a cultura e a arte são fundamentais para o desenvolvimento do educando.

O artigo vinte e seis desta lei trata do currículo da educação básica, de níveis fundamental e médio e prevê ter uma base nacional comum que contemple características de suas respectivas regiões, cultura e economia. O parágrafo segundo deste artigo é estrito para a disciplina de Arte e marca um grande passo dado em que se constituiu componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica. Segundo este documento, o compromisso da Arte no ambiente escolar é promover o desenvolvimento cultural dos educandos. É esse artigo, especificamente que fará a entrada para Dança neste contexto, conforme será visto adiante.

A Educação Física se faz presente no parágrafo terceiro do artigo vinte e seis e é componente curricular da educação básica, tornando-se facultativa na educação dos cursos noturnos. Os conteúdos curriculares da educação básica observam o exercício do direito e dos deveres do indivíduo, orientação para o trabalho, bem como a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais” (BRASIL, 1996).

O ensino fundamental e seus objetivos são apresentados no artigo trinta e dois e a lei decreta que, além da leitura, escrita e cálculo, os alunos terão que desenvolver capacidade para aprender sobre o ambiente natural e social, bem como tecnologia e artes.

O artigo trinta e seis corresponde ao currículo do ensino médio e destaca a presença da tecnologia, o compromisso com a compreensão do significado da ciência, letras e artes e o processo histórico da cultura e língua portuguesa como instrumento de comunicação.

No ano de 2010 o parágrafo segundo do artigo vinte seis desta LDB, direcionado à Arte, foi alterado sob vigor da Lei 12.287/10 que deixou de ser “ensino de arte como componente curricular” e anunciou espaço para as culturas regionais

quando menciona: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório [...]” (BRASIL, 2010).

Posteriormente, em 2016, é sancionada uma lei que altera o artigo vinte e seis parágrafo sexto da LDB 9.394/93 referente à disciplina de Arte. A Lei 13.278/16 decreta: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). Desta maneira, a Dança adentra o currículo por meio da Arte e conquista espaço, de fato, a partir desta legislação, no meio escolar.

Em 2017 uma reforma educacional aconteceu e houve alterações quanto aos ensinos de Arte e Educação Física. Um dos marcos da Lei 13.415/17 foi o aumento da carga horária para o ensino médio que passou de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas anuais, ou seja, o ensino médio passou a ser em tempo integral. Quanto ao ensino de Arte, o parágrafo segundo do artigo vinte e seis da Lei 9.394/94 foi novamente alterado e não conta mais com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, o compromisso passou a ser o próprio ensino da arte.

A atual Lei inclui a Arte e a Educação Física no ensino médio, até então mencionada apenas no exercício da educação básica e estas duas áreas deverão contar com o exercício da prática, bem como seu estudo. Em acordo com o parágrafo segundo do artigo trinta e cinco A “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

3.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um referencial para a educação do ensino fundamental brasileiro que orientam e garantem a coerência do sistema educacional (BRASIL, 1997). Eles se classificam como uma proposta não engessada que possibilita à diversidade sociocultural e regional de cada localidade. Portanto, não se configuram como modelo curricular homogêneo.

Segundo o documento o conjunto das proposições expressa uma organização no sistema educacional brasileiro que respeita a diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política a fim de atuar no processo da construção da cidadania. Deste modo, este item irá investigar os PCN's a fim de analisar as

orientações gerais da Arte e Educação Física e as possibilidades de aplicação da Dança.

3.3.2.a Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

Os PCN's, de acordo com a elaboração introdutória do documento, apoiam-se no argumento de que a Arte possibilita o desenvolvimento do pensamento artístico tornando mais ampla a sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação e dá sentido às experiências pessoais vividas. Ainda na apresentação menciona sobre o processo de aprendizagem artística envolvendo a fruição no qual é preciso imaginar, observar e apreciar trabalhos artísticos, fazê-los e refleti-los. Trata também, na apresentação, a presença da dança enquanto conteúdo específico da Arte.

Posteriormente é possível identificar no texto do documento o investimento na valorização da equiparação da Arte com as outras disciplinas da grade curricular quando registra que a Arte “tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (PCN ARTE, 1997 p. 19). Os PCN's-Arte compreendem a dança como parte integrante da Arte e apontam uma organização que contempla a arte como conhecimento, processo histórico e teórico, conteúdos e avaliação em cada etapa do ensino fundamental (SUBTIL, 2011).

Com o respaldo das Diretrizes e Bases da Educação juntamente com os PCN's-Arte, pode-se perceber que a educação em Arte se mostrou ativa com as mudanças e Barbosa (2011) discorre sobre notáveis alterações sobre o ensino de Arte quando aponta a evolução do percurso artístico no ambiente escolar destacando a livre-interpretação da obra, enquanto objetivo da disciplina. Não mais pretende apenas dar ao indivíduo a noção de sensibilidade artística, mas

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2011, p. 18).

Pode-se notar na primeira parte do documento, em que é abordada uma proposta abrangente da Arte, a grande influência marcante da perspectiva das artes

plásticas, que tem como reflexo o desempenho histórico tomado na discussão dos encaminhamentos pedagógicos (PENNA, 2001). As propostas para o ensino de arte e suas linguagens estão embasadas na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

No que diz respeito à Dança, existe nos PCN's de Arte um capítulo específico para abordar o tema, e se dá início com a perspectiva admitida sobre dança no ambiente escolar. O exercício da dança neste contexto pode desenvolver no indivíduo a noção e compreensão do movimento por meio da sua investigação percebendo a estrutura e funcionamento do corpo (BRASIL, 1997). Segundo o texto é importante que a abordagem da dança seja de cunho investigativo dando sentido a todas as experiências vividas pelos alunos.

As propostas dos parâmetros estão divididas em três títulos que se dividem em temáticas. São eles: “Dança na expressão e na comunicação humana”; “Dança como manifestação coletiva”; “Dança como produto cultural e apreciação estética”. Os conteúdos podem ser verificados no (QUADRO 2) a seguir, ao total são vinte e três propostas de abordagens distintas para a dança:

QUADRO 3 - CONTEÚDOS DE DANÇA SEGUNDO PCN-ARTE

(continua)

DANÇA NA EXPRESSÃO E NA COMUNICAÇÃO HUMANA	DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO COLETIVA	DANÇA COMO PRODUTO CULTURAL E APRECIÇÃO ESTÉTICA
Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculos e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura).	Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um.	Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança.
Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.	Improvisação e criação de sequência de movimento com os outros alunos.	Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.
Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos).	Reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos.	Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.

QUADRO 2 - CONTEÚDOS DE DANÇA SEGUNDO PCN-ARTE

(continuação)

DANÇA NA EXPRESSÃO E NA COMUNICAÇÃO HUMANA	DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO COLETIVA	DANÇA COMO PRODUTO CULTURAL E APRECIÇÃO ESTÉTICA
Experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.	Integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos. 52 •Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo).	Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.
Observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio.	Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais.	Pesquisa e frequência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registro em dança).
Reconhecimento dos apoios do corpo explorando-os nos planos (os próximos ao piso até a posição de pé).		Pesquisa e frequência junto dos grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos em geral.
Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados.		Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada.
Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais.		
Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias.		
Reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança		

FONTE: Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, 1997, p. 50-52.

3.3.2.b Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física

Os PCN's de Educação Física segundo sua parte introdutória buscam “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica” (PCN – EDUCAÇÃO FÍSICA, p. 15, 1998) visando às relações afetivas, cognitivas e socioculturais do aluno. Ainda nesta parte o documento enfatiza a importância de se trabalhar Educação Física no ambiente escolar, tendo como objetivo a ampliação da percepção da cultura corporal do movimento gerando uma prática pessoal que possa interferir e participar na comunidade. Já na parte introdutória do documento é possível perceber a entrada da dança no meio escolar por meio da Educação Física quando é mencionada como mediadora da manutenção, construção e participação de atividades culturais.

Os parâmetros são norteados por três princípios: inclusão, diversidade e conteúdos. O primeiro sistematiza os conteúdos, objetivos e processos de ensino e aprendizagem para a inclusão do aluno à cultura corporal de movimento. O segundo busca ampliar as relações do conhecimento da cultura corporal de movimento e dos sujeitos da aprendizagem. O terceiro se divide em três categorias: conceitual, procedimental e atitudinal – os dois primeiros se conectam na medida em que o núcleo da cultura corporal do movimento gira em torno do fazer, compreender e sentir o corpo; o terceiro se apresenta como objeto de ensino e aprendizagem de vivências concretas (BRASIL, 1998).

De acordo com os PCN's cultura corporal de movimento se constitui por conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo que ressignificadas, suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização se organizam como tal (BRASIL, 1998). Desta forma a cultura corporal do movimento se relaciona com a Educação Física como objetos de ação e reflexão, em que jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, danças e esportes possuem em comum representações corporais culturais.

Portanto, a Educação Física é atualmente considerada como um forte instrumento de formação “integral” do ser humano por contemplar culturalmente os múltiplos conhecimentos produzidos pela sociedade a respeito do movimento (SOUZA, FÁVERO, 2010, *online*).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física concebem a dança como “atividades rítmicas e expressivas” e ao início deste capítulo há uma

nota de rodapé referente ao título que menciona o item como complementação do bloco de conteúdo “Dança” referente ao documento de Arte. As atividades rítmicas e expressivas se constituem por danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Este documento entende que danças e brincadeiras são exercícios que podem levar à compreensão das qualidades movimento, como por exemplo, as relações de fluxo, peso, espaço e tempo¹⁷ (BRASIL, 1998). Associa também à sensação de liberdade, à noção de criação e à reprodução de desenhos coreográficos trazendo uma relação harmoniosa entre as propostas de forma que “a possibilidade de harmonizar criação livre e cópia de movimento passa a ser uma atitude sensata de equilíbrio na aplicação de conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 73).

Os conteúdos são elencados em treze tópicos e podem ser verificados no quadro a seguir:

QUADRO 4 - CONTEÚDOS DE DANÇA SEGUNDO PCN-EDUCAÇÃO FÍSICA

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

- Compreensão dos aspectos histórico-sociais das danças.
 - Percepção do ritmo pessoal.
 - Percepção do ritmo grupal.
 - Desenvolvimento da noção espaço/tempo vinculada ao estímulo musical e ao silêncio com relação a si mesmo e ao outro.
 - Elaboração de gestos e códigos de outros movimentos corporais não abordados nos outros blocos.
 - Compreensão do processo expressivo partindo do código individual de cada um para o coletivo (mímicas individuais, representações de cenas do cotidiano em grupo, danças individuais, pequenos desenhos coreográficos em grupo).
 - Percepção dos limites corporais na vivência dos movimentos rítmicos e expressivos.
 - Predisposição a superar seus próprios limites nas vivências rítmicas e expressivas;
 - Vivências das danças folclóricas e regionais, compreendendo seus contextos de manifestação (carnaval, escola de samba e seus integrantes, frevo, capoeira, bumba-meu-boi, etc.).
 - Reconhecimento e apropriação dos princípios básicos na construção de desenhos coreográficos e coreografia simples.
 - Vivência da aplicação dos princípios básicos na construção de desenhos coreográficos.
 - Vivência das manifestações das danças urbanas mais emergentes e compreensão do seu contexto originário.
 - Vivência das danças populares regionais, nacionais e internacionais e compreensão do contexto sociocultural onde se desenvolvem.
-

FONTE: Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, 1998, p. 77-78.

¹⁷ Estes conteúdos são denominados “fatores do movimento” e são propostos por Rudolf Laban através da Análise do Movimento. Verificar MOMMENSÖHN, M. PETRELLA, P. (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

Como foi possível perceber a partir da leitura dos (QUADRO 2) e (QUADRO 3), os PCNs apresentam uma gama muito grande de conteúdos de Dança a serem trabalhados na escola nas disciplinas de Educação Física e Arte, bem como aproximações e distanciamentos entre a linearidade deles. Ainda que o PCN – Educação Física indique inicialmente sua contribuição ao PCN – Arte, a Dança é concebida de maneira diferenciada entre as duas áreas, pois, os respaldos teóricos e finalidades de propostas não se entrecruzam por completo.

De acordo com os PCN's de Arte o ensino da Dança tem como finalidade a percepção do funcionamento do movimento, corpo, e do espaço que rodeia o aluno. Dentre as proposições da Arte se destacam o desenvolvimento coletivo e individual, cognitivo, motor e expressivo, bem como as possibilidades oferecidas para o desdobramento do tripé corpo, dança e sociedade. Desta forma, este documento focaliza na estimulação da compreensão e produção de noções estéticas e críticas das manifestações artísticas, autonomia e sensibilidade do aluno.

De outra forma, os PCN's de Educação Física retratam a Dança como conexas às brincadeiras e mímicas e a vinculam com a noção de liberdade e criação, por meio da dança, pois, através dela é possível dominar as qualidades do movimento, bem como sua execução e percepção. Os conteúdos das atividades rítmicas e expressivas estão dispostos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, e se inter-relacionam com conhecimentos sobre o corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas.

Os conteúdos propostos pelos PCN's de Arte estão encadeados na relação produção, reflexão e fruição (fazer artístico, compreensão e apreciação) com a prática (SOUSA, HUNGER, CARAMASCHI, 2014).

A leitura e investigação dos dois documentos propostos demonstram que a Dança se dispõe a estar presente na escola nas suas áreas de atuação, dessa maneira, a LDB 9.394/96 ampara legalmente a presença do ensino da dança na escola. Além disso, como foi possível perceber a partir do exposto acima, os PCNs apresentam uma gama muito grande de conteúdos de dança a serem trabalhados no âmbito educacional. Assim, a fim de descobrir o lugar ou não lugar da dança na escola, serão analisadas, a partir da construção de conhecimento em nível Pós-Graduação, responsável em grande parte pela verificação de saberes e práticas, no capítulo a seguir, as publicações de teses e dissertações dos últimos cinco anos referentes ao ensino da dança na escola.

4 A DANÇA NA PRODUÇÃO DISCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO: APRESENTAÇÃO DE UM ESTADO DA ARTE

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir dos dados encontrados. Este início de capítulo se propõe a trazer a compilação das teses e dissertações localizadas, bem como uma primeira tomada de dados referente à área de conhecimento dos trabalhos, nível, ano de publicação, áreas de conhecimento organizados em gráficos e quadros¹⁸.

O primeiro inventário, em 2016, contou com 93.735 trabalhos encontrados na plataforma de busca e, após uma reforma do site da CAPES, as buscas tiveram que ser reiniciadas. Nesta investigação, o banco de dados manipulado para o mapeamento das teses e dissertações não afina a busca de acordo com os termos utilizados no campo de busca¹⁹. Ou seja, o mesmo capta todos os títulos de todos os trabalhos publicados, desde o primeiro trabalho publicado, que contém estas palavras, mesmo que não sejam trabalhos relacionados ao tema. Este inventário demandou tempo devido a este problema no afinamento da busca.

Posteriormente, foram encontrados 25.013 trabalhos e, após a mudança da plataforma de busca, o banco de dados permitiu afiná-las como, por exemplo, selecionar a área de concentração dos trabalhos, bem como as grandes áreas do conhecimento, os orientadores dos trabalhos, os anos desejados, dentre outros. Desta forma, a busca foi facilitada, visto que, o recorte temporal se restringe em cinco anos. Contudo, o problema mencionado anteriormente com relação às palavras-chave pesquisas ainda se manteve.

Uma terceira busca foi feita, porém, separadamente, por área. Foram encontrados 3.325 trabalhos na área da Educação que se relacionam com a Dança na escola, 2.964 trabalhos na área de Educação Física, 2.770 na área de Artes e 58 na área de Dança. Um critério de refinamento para as buscas foi realizado com base nas pesquisas que se enquadram no referido tema proposto, desta maneira, as pesquisas selecionadas para a análise entendem de alguma maneira a dança no contexto da escola, chegando por fim ao resultado de 57 trabalhos que se enquadram na perspectiva desta dissertação.

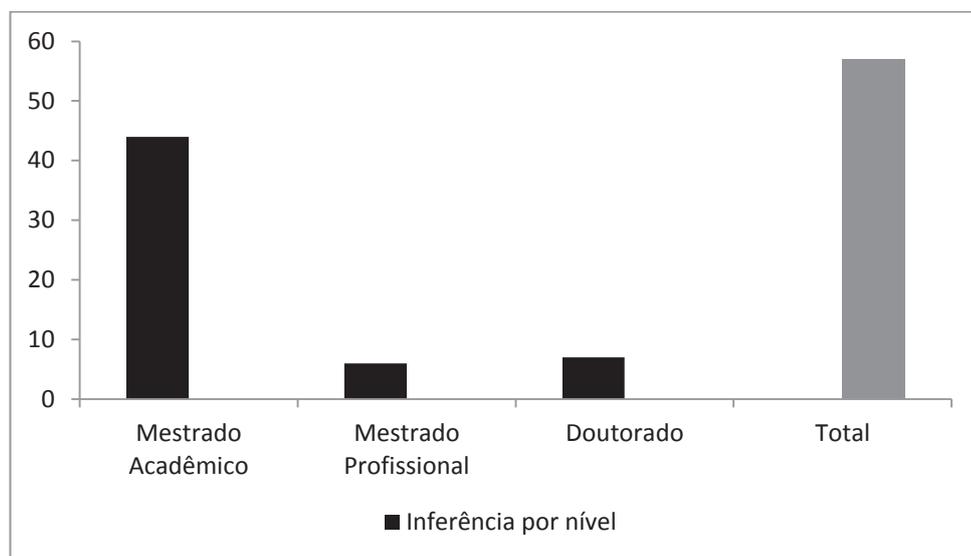
¹⁸ Ver apêndices.

¹⁹ “Dança e escola” e “Dança na escola”.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Dentre este grupo de trabalhos a maior concentração está em nível de Mestrado Acadêmico, contando com 44 publicações. Também foram encontrados trabalhos em nível de Mestrado Profissional e Doutorado, com 6 e 7 trabalhos respectivamente, como é possível perceber no (GRÁFICO 1) a seguir

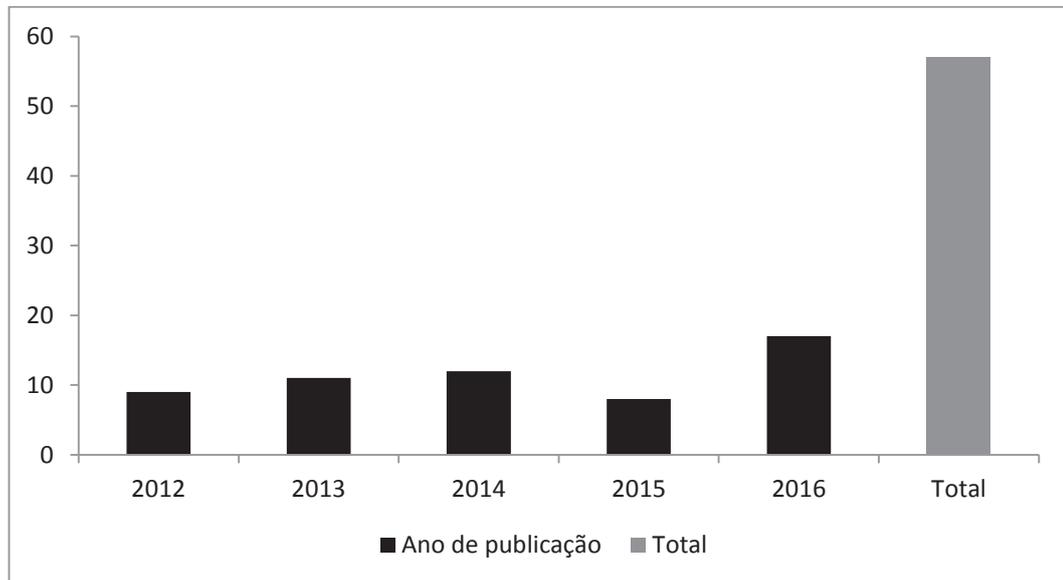
GRÁFICO 1 - QUANTIDADE TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2012-2016 POR NÍVEL



FONTE: Banco de dados da CAPES
 NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

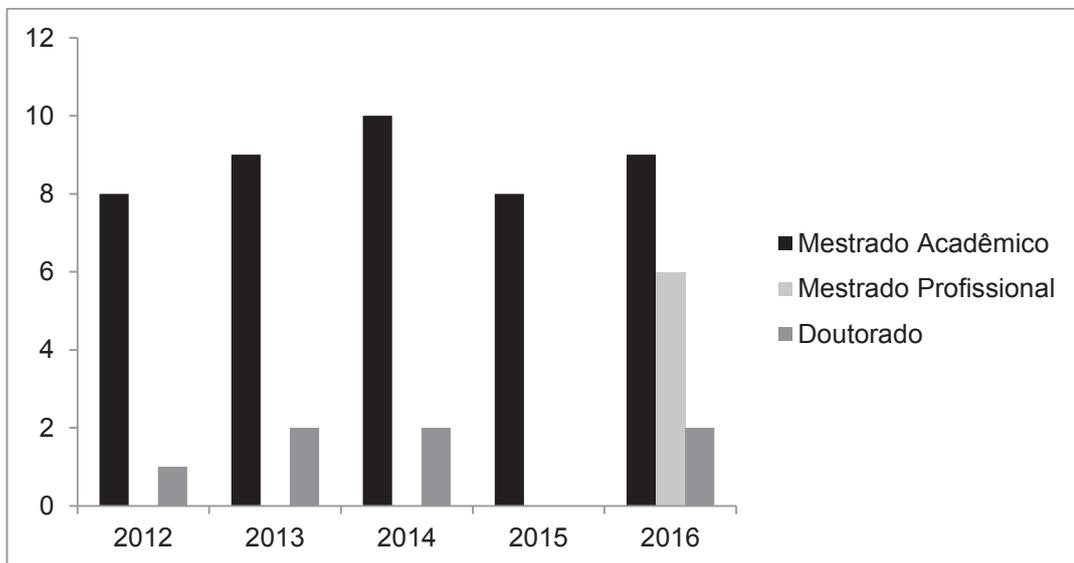
Neste mesmo grupo pode-se identificar a quantidade de publicações por ano, com a maior quantidade em 2016 contando com 17 trabalhos encontrados, seguidos por 12 publicações em 2014, 11 em 2013, 9 em 2012 e 8 em 2015, em acordo com o (GRÁFICO 2). Como se pode observar no (GRÁFICO 3) a maior quantidade de pesquisas em nível de Mestrado Acadêmico se concentram nos anos de 2013 e 2014. As pesquisas em nível de Doutorado possuem duas publicações nos anos de 2013, 2014 e 2016, em 2012 apenas uma e em 2015 não há publicações. Em nível de Mestrado Profissional apenas o de 2016 possui publicações, nos demais anos não foram encontrados dados.

GRÁFICO 2 - QUANTIDADE TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2012-2016 POR ANO



FONTE: Banco de dados da CAPES
 NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

GRÁFICO 3 - QUANTIDADE TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2012-2016 POR NÍVEL E ANO

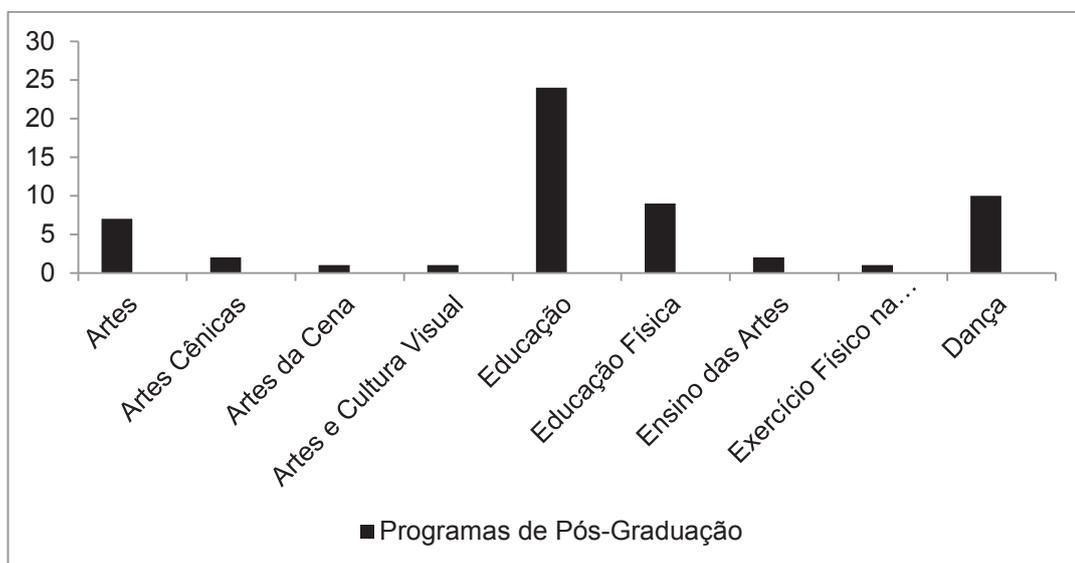


FONTE: Banco de dados da CAPES
 NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

Tratando-se de área de pesquisa e Programas de Pós-Graduação foram encontrados oito programas, sendo os mesmos: Educação, Educação Física, Dança, Artes, Artes Cênicas, Artes da Cena, Ensino das Artes, Exercício Físico na

Promoção da Saúde e Arte e Cultura Visual. A maior concentração de trabalhos está na área da Educação seguido por Dança, Educação Física e Artes, em acordo com o (GRÁFICO 4). Estes programas contam com vinte e quatro, dez, nove e sete publicações, respectivamente. Os demais programas apresentam dois trabalhos em Artes Cênicas e Ensino das Artes e uma publicação nos programas de Artes da Cena, Exercício Físico na Promoção da Saúde e Arte e Cultura Visual.

GRÁFICO 4 - QUANTIDADE TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2012-2016 POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO



FONTE: Banco de dados da CAPES
 NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

De acordo com os dados a instituição que mais publicou trabalhos foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA) contando com 12 publicações, sendo elas cinco em 2012, 3 em 2013, 2 em 2015 e apenas 1 nos anos de 2014 e 2016. As Universidades Federais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” contam com três publicações em cada uma delas, seguidos por duas publicações nas Universidades Federais de Minas Gerais, do Rio Grande do Norte, do Paraná, do Rio de Janeiro, de Campinas, de Brasília, Metodista de Piracicaba e do Estado da Bahia. As demais instituições contam com apenas uma publicação²⁰ em acordo com a (TABELA 1) a seguir:

²⁰ Verificar as demais instituições no Apêndice A.

TABELA 1 - INCIDÊNCIA DOS TRABALHOS POR UNIVERSIDADE

(continua)

UNIVERSIDADE	INCIDÊNCIA
PUC-PR	1
PUC-RS	1
UCDB	1
UDESC	1
UECE	1
UEM	1
UERJ	1
UFBA	12
UFES	1
UFG	1
UFMG	2
UFP	1
UFPA	1
UFPB	2
UFPeI	1
UFPR	2
UFRJ	2
UFRN	2
UFRRJ	1
UFRS	3
UFSC	3
UFTM	1
UNB	2
UNEB	2
UNESP	3
UNICAMP	2
UNIMEP	2
UNIVALI	1
UNIVILLE	1
UNOPAR	1
UPF	1

TABELA 1 - INCIDÊNCIA DOS TRABALHOS POR UNIVERSIDADE

(continuação)

UNIVERSIDADE	INCIDÊNCIA
USTJ	1

FONTE: Base de dados CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

É importante destacar que o número substancial de trabalhos encontrados na UFBA, bem superior às demais instituições, pode ser inferido, em hipótese, por esta universidade contar com o primeiro, e ainda único mestrado em Dança no país, implantado em 2006, com área de concentração em Dança, pela escola de Dança da Universidade Federal da Bahia²¹. Verificou-se também a quantidade de teses e dissertações totais publicados nos Programas de Pós-Graduação, nas áreas analisadas²², das Universidades com maior incidência de trabalhos, com critério seletivo de Universidades acima de 2 publicações entre 2012 e 2016, como se pode observar na (TABELA 2) a seguir. Esta busca contou com uma investigação nos repositórios de teses e dissertações das respectivas Universidades em que se pode observar acesso no (APÊNDICE E).

É necessário destacar a dificuldade em utilizar os repositórios das Universidades visto que alguns bancos de dados não possuem distinção de busca entre teses e dissertações fazendo com que esta gere um resultado total de teses e dissertações publicados por ano, bem como não possuem busca por Programa de Pós-graduação gerando uma busca por assunto. Esta margem de erro se justifica pela problemática existente na construção das plataformas de busca.

A (TABELA 2) foi catalogada por Programa de Pós-Graduação das áreas de Dança, Educação Física, Educação e Artes. As Universidades que constam o asterisco (*) na tabela foram catalogadas por assunto, pois os respectivos bancos de dados não constavam a opção para catalogar somente as dissertações e teses, portanto foram inseridas na lacuna em que o título está em branco. No banco de dados destas Universidades não foi possível selecionar a distinção entre teses e dissertações, ou produções científicas, portanto, optou-se por realizar a busca por assunto, referente à todas as publicações no banco de dados.

²¹ Informações acessadas no histórico do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://goo.gl/sd6YPc>> Acesso em 1 Março 2018.

²² Artes, Dança, Educação e Educação Física.

Nestas publicações estão incluídos: revistas, anais, eventos, livros, teses e dissertações. Somente a Universidade Federal de Minas Gerais conta com a busca por assunto referente somente a teses e dissertações e não menciona todas as publicações do repositório. Contudo, não se pôde distinguir o nível das produções neste banco de dados e optou-se por catalogar o material total de teses e dissertações, como se pode observar na (TABELA 2) a seguir:

TABELA 2 - TABELA DE PUBLICAÇÕES TOTAIS POR UNIVERSIDADE ENTRE 2012 – 2016

UNI	DANÇA		EDUCAÇÃO FÍSICA (MS)		EDUCAÇÃO		ARTES		TOTAL
	(MS)	DR	(MS)	DR	(MS)	DR	(MS)	DR	
UFBA	118	1	20		195	166	51	30	581
UFPR	-	-	169	74	769	282	-	-	1.294
UFRS*		23			58		527	24	632
UFSC*		598			9118		6282	4038	20.036
UNEB	-	-	-	-	198	58	-	-	256
UNESP*		1622			11039		6713	6718	26.092
UFMG*		29			1303		819	311	2.462
UFRN	-	-	38	0	165	133	32	0	368
UFRJ					199	85			284
UNICAMP*		283			5403		2572	2809	11.067
UNB	-	-	113	2	298	140	-	-	553
UNIMEP	-	-	60	0	78	59			197
									63.822

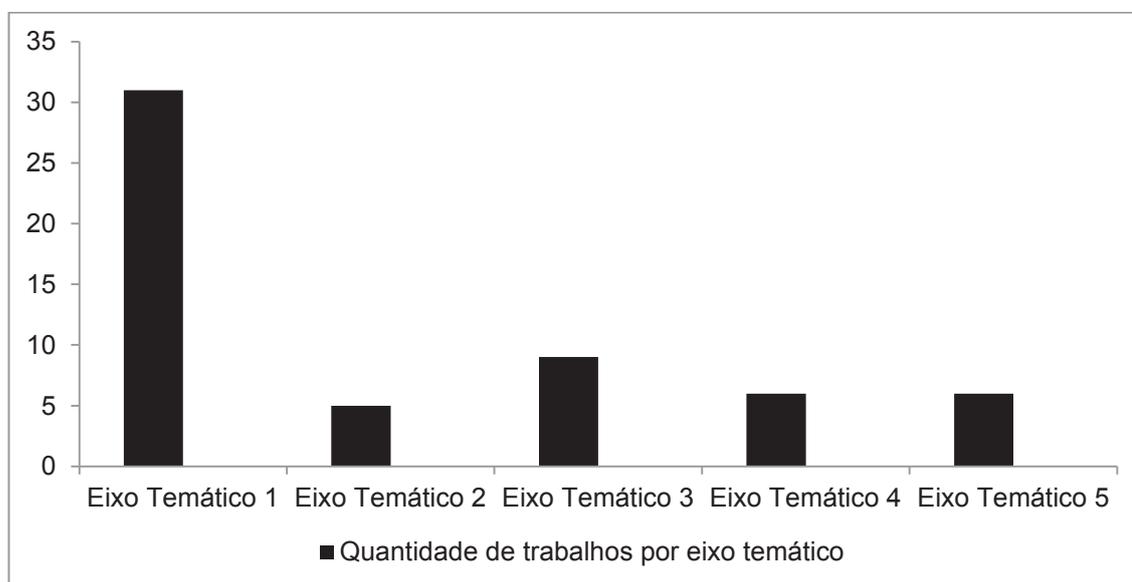
FONTE: Base de dados das Universidades vide (APÊNDICE E)

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

Encontrou-se também uma dificuldade em manusear o repositório da Universidade Federal do Rio de Janeiro sendo possível obter exclusivamente dados do Programa de Pós-Graduação em Educação. Esta dificuldade é justificada quando somente se encontrou um único banco de dados, que interessasse à pesquisa, desconectado do repositório da Universidade.

A *priori* os trabalhos foram elencados por eixos temáticos, que vieram a se tornar posteriormente as categorias de análise dos trabalhos na íntegra. Os eixos temáticos se firmaram por meio da demanda dos trabalhos encontrados e, se constituem em cinco: (eixo temático 1) Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Dança; (eixo temático 2) Existência e Visibilidade da Dança na escola; (eixo temático 3) Formação e Formação continuada de professores; (eixo temático 4) Dança e Currículo; e (eixo temático 5) Relações entre Dança-Educação Física e Dança-Arte. Como se pode observar no (GRÁFICO 5), os trabalhos se dividiram em 31 para o primeiro eixo, 5 para o segundo eixo, 9 para o terceiro eixo, 6 para o quarto eixo e 6 para o quinto eixo.

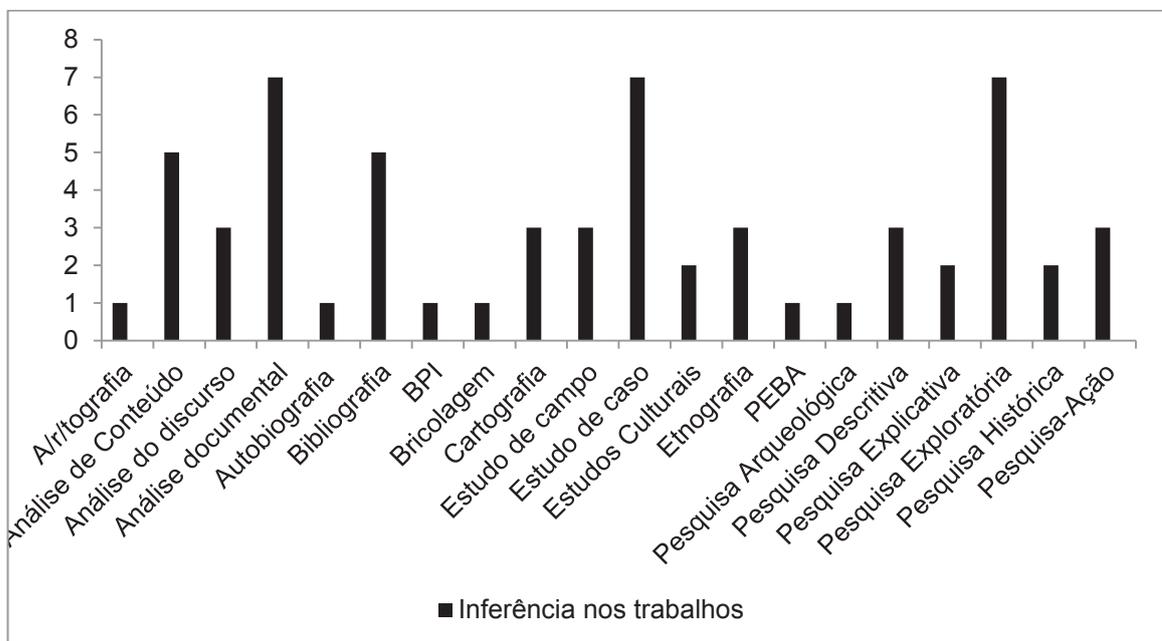
GRÁFICO 5 - INFERÊNCIA DE TRABALHOS POR EIXO TEMÁTICO



FONTE: Banco de dados da CAPES
NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

Por meio da leitura flutuante²³ dos resumos pôde-se verificar que todas as pesquisas encontradas são de abordagem qualitativa e variam no seu aspecto metodológico e nas técnicas de abordagem na pesquisa de campo. Constataram-se pesquisas que se utilizaram de: pesquisa-ação, estudo de caso, análise do discurso, exploratória, de estudo de caso, estudo de campo, análise documental, pesquisa bibliográfica, etnográfica, autobiográfica, análise de conteúdo, histórica, estudos culturais, pesquisa baseada em arte (PEBA), cartografia, bricolagem e de multirreferencialidade. As maiores incidências encontradas, com relação à técnica metodológica, foram pesquisas exploratórias, estudo de caso e análise documental contando com 7 trabalhos em cada item, seguido por 5 trabalhos com pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. Estudos de campo, análise do discurso, cartografia, etnografia, pesquisa-ação e descritiva contaram com 3 trabalhos cada um. Foram identificados 2 trabalhos que utilizaram pesquisa explicativa, histórica e estudos culturais e, por fim, 1 trabalho em a/r/tografia, PEBA, BPI, arqueológica, bricolagem e autobiografia, como é possível observar no (GRÁFICO 6) a seguir:

GRÁFICO 6 - GRÁFICO DE INFERÊNCIA DE METODOLOGIAS NOS TRABALHOS



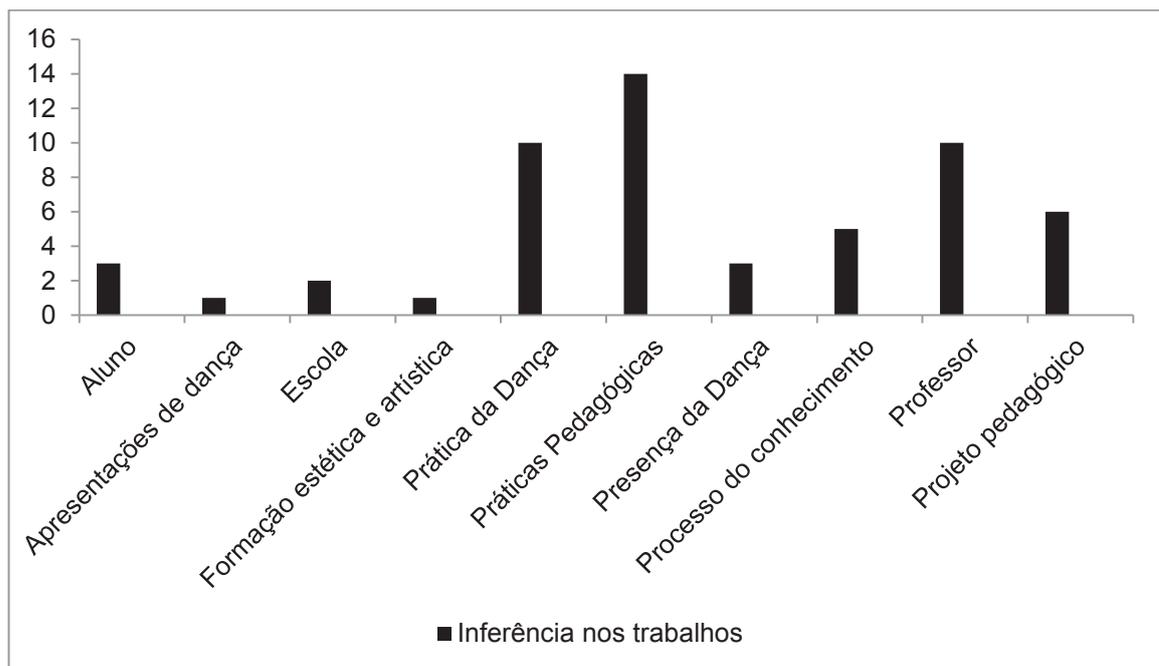
FONTE: Banco de dados da CAPES
 NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

²³ Segundo Bardin (1977) faz parte da primeira parte do método análise de conteúdo que consiste em fazer o primeiro contato com os documentos para que posteriormente sejam analisados profundamente e categorizados.

Faz-se necessário explicitar a razão de a quantidade de trabalhos categorizados por metodologia não ser idêntico à quantidade de trabalhos selecionados no (QUADRO 4 – APÊNDICE A). A margem de erro se justifica com a problemática existente envolta na construção dos resumos que não obedecem à normatização específica no que tange ao formato pelo qual se deve expor o conteúdo da pesquisa em um resumo. Também se justifica quando uma única pesquisa pode conter uma ou mais abordagens metodológicas, como por exemplo, uma pesquisa exploratória possuindo estudo de campo utilizando-se de entrevistas investigadas por meio da análise de conteúdo.

Por meio da leitura do resumo e eventualmente mapeando a tese ou a dissertação foi possível também identificar nas pesquisas registradas, as suas unidades de análise. Estas unidades foram mais compreensíveis nos resumos colhidos visto que a sua apresentação se torna acessível quando todos os resumos se iniciaram pela explanação das mesmas. As unidades de análise catalogadas são: apresentações de dança, projeto pedagógico, presença da dança na escola, práticas pedagógicas, professor de dança, a prática da dança, o aluno, formação estética e artística, escola e por fim, o processo do conhecimento como se pode observar no (GRÁFICO 7) a seguir.

GRÁFICO 7 - GRÁFICO DE INFERÊNCIA DE UNIDADES DE ANÁLISE



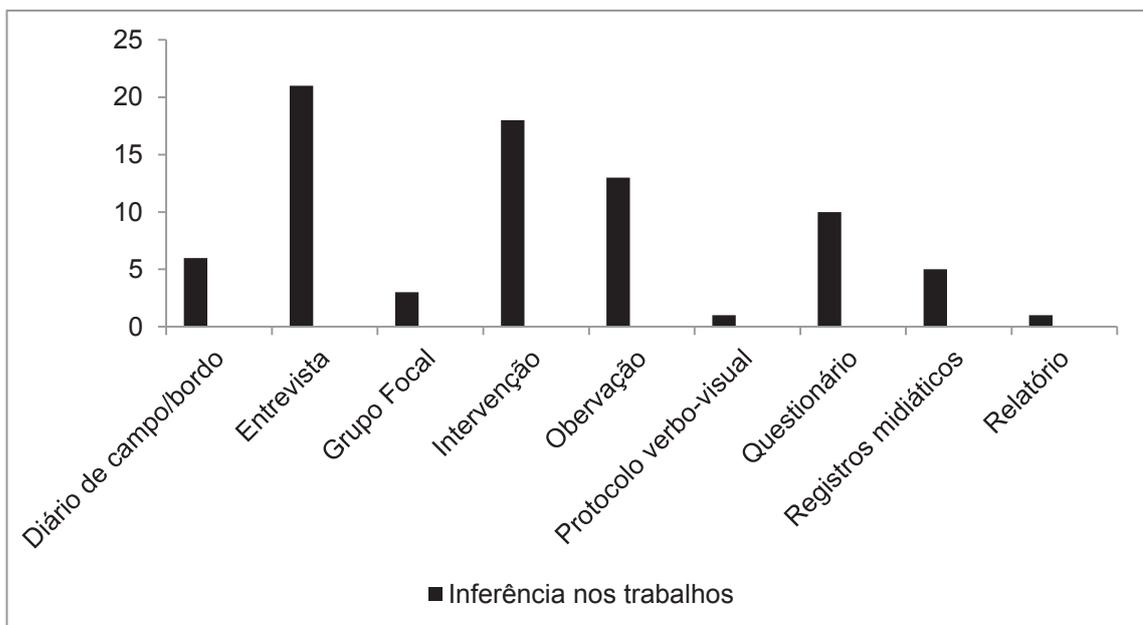
FONTE: Banco de dados da CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

A unidade projeto pedagógico engloba pesquisas que tangem questões como o currículo escolar a fim de compreender a dança em sua constituição curricular, a unidade práticas pedagógicas compreende as pesquisas que analisam a metodologia e didática utilizada como meio de incorporação da dança. Na unidade prática da dança estão inseridas as pesquisas que analisam a prática do dançar e o que esta influencia no desenvolvimento humano e, a unidade processo do conhecimento abrange as pesquisas respaldadas na obtenção do conhecimento envolvendo o ensino-aprendizagem por meio da dança.

Ainda analisando a metodologia, foi possível encontrar as técnicas de estudo de campo como se pode observar no (GRÁFICO 8). As técnicas encontradas foram entrevista, observação participante e não participante, questionário, diário de campo/bordo, grupo focal, relatório, registros midiáticos e protocolo verbo-visual. Por recursos midiáticos entende-se fotografias, vídeos, dentre outros. Ao analisar estas técnicas pôde-se perceber a quantidade de trabalhos que realizaram intervenções na escola sendo elas com professor, alunos e/ou em sala aula. Estas intervenções aconteceram por meio de práticas pedagógicas, conversas e trocas, como por exemplo, realizar cursos e aulas de dança na escola.

GRÁFICO 8 - GRÁFICO DE INFERÊNCIA EM TÉCNICAS DE ESTUDO DE CAMPO



FONTE: Banco de dados da CAPES
 NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

Descobriu-se também que a revisão de literatura e o aporte teórico utilizados nos trabalhos foram bastante diversificados contando com autores como Isabel Marques, Marcia Strazzacappa, Carla Morandi, Ana Mae Barbosa, Rudolf Laban, Lenira Rengel, Christine Greiner, Helena Katz, Débora Barreto, Livia Tenório Brasileiro, Luciana Fiamoncini, Maria Mommensohn, Paulo Petrella, Dionísia Nanni, Ida Maria Freire, Lucia Matos, Irene Tourinho, Adriana de Faria Gehres, Jussara Setenta, Erika Verderi, Airton Tomazzoni, Mônica Caldas Ehrenberg, Cristiane Wosniak, Ciane Fernandes, Chames Maria Stallviere e Ana Franzoni, Marta Thiago Scarpato, Scheila Mara Maçaneiro, Klauss Viana, Ana de Pellegrin, Josiane Franken Corrêa, Gladistoni dos Santos Tridapalli, Kathya Maria Ayres de Godoy, Terezinha Petrucia de Nobrega, Karenine de Oliveira Porpino, Carmen Lúcia Soares, e Inês Artaxo. Esses autores apresentados se relacionam com os conceitos de corpo, dança, arte, bem como dança, corpo, arte, educação física no contexto escolar.

Outros autores importantes para a pesquisa qualitativa foram encontrados nomes como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Lev Vygotsky, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, John Dewey, Jean Piaget, Demerval Saviani, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Rubem Alves, Edgar Morin, Donald Schön, Maurice Merleau-Ponty, Alda Judith Alves-Mazzoti, Henry Giroux, Theodore W. Adorno, Gaston Bachelard e Gilles Deleuze. O método de classificação dos autores foi por meio da constatação e relevância em três trabalhos ou mais. A inferência dos autores consta no (APÊNDICE C – QUADRO 3) e (APÊNDICE D – QUADRO 4).

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O método utilizado nesta investigação é a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), definida por “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON, 1954 *apud* BARDIN, 1977, p. 19). Consiste em trabalhar com um sistema de amostras reunidas para questionar a validade dos procedimentos e resultados, verificar a fidelidade e até medir a produtividade da análise (OLIVEIRA *et al*, 2003).

Bardin (1977) resume o método análise de conteúdo em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Desta maneira, essa abordagem tem por finalidade por meio de técnicas, parciais e complementares e deduções lógicas e justificadas, sistematizar e explicar o conteúdo da mensagem e seu significado tomando como referencial o emissor (origem), o contexto e efeitos dessa mensagem (OLIVEIRA *et al*, 2003). A escolha dos critérios de classificação para análise dos dados inferidos está na relação de contribuição desses dados para a construção do conhecimento a fim de sustentar a frente da pesquisa. O objetivo de utilizar o método da análise de conteúdo é “a inferência²⁴ de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p.38). Sendo assim, a pesquisa busca inferir, ou seja, buscar uma consequência, com base nas categorias estabelecidas e deduzir, por meio da lógica, algum conhecimento sobre o contexto ou o emissor da mensagem.

A metodologia utilizada se inicia por meio da leitura flutuante em que emergem hipóteses das unidades de sentido (formadas por palavras e conjunto de palavras que resultam em um tema) e servem de guias para a busca das informações necessárias. Para que a análise dos dados finais tenha validade é preciso seguir alguns passos propostos pela autora. Inicialmente é preciso organizar o material de trabalho, definir a unidade de registro (que pode ser registrada por meio de uma palavra, acontecimento, tema ou objeto) para fazer seu reconhecimento no material a ser trabalhado. Posteriormente é preciso delimitar um tema que pode ser operado por uma palavra ou frase para a determinação das categorias²⁵ de análise que, a partir do princípio ordenador pode se desmembrar em subcategorias ou categorias secundárias. Estas categorias podem ser previamente definidas ou desenvolvidas ao longo da pesquisa (BARDIN, 1977; OLIVEIRA *et al*, 2003).

²⁴ Inferência é a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (BARDIN, 1977, p. 39).

²⁵ A categorização gera classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. As classes são compiladas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador. Portanto, os critérios para a categorização podem ser semânticos; sintáticos; léxico ou expressivos (OLIVEIRA *et al*, 2003, p. 09).

Ainda é preciso elaborar uma codagem²⁶ e análise frequencial do tema nos dados encontrados a fim de obter uma qualidade na análise sob a transparência da documentação, que exige do pesquisador o registro²⁷ do caminho percorrido sobre suas decisões, procedimentos e resultados. Finalizando o processo, é necessária uma análise estatística a fim de fornecer um parâmetro para a avaliação dos dados obtidos (BARDIN, 1977; OLIVEIRA *et al*, 2003).

Por meio da análise de conteúdo é possível desenvolver estudos no “âmbito de uma abordagem crítica epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento científico” (FRANCO, 2012, p. 10).

Esta dissertação utiliza como unidade de registro e tema as teses e dissertações que abordam a dança na escola publicadas no banco de dados da CAPES entre os anos 2012 e 2016. As categorias são definidas pelos eixos temáticos: 1) Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Dança; 2) Existência e Visibilidade da Dança na escola; 3) Formação e Formação continuada de professores; 4) Dança e Currículo; 5) Relações entre Dança-Educação Física e Dança-Arte, os quais se definiram ao longo da pesquisa. Os trabalhos classificados a serem lidos na íntegra foram selecionados por categoria sendo um trabalho por categoria totalizando cinco trabalhos lidos na íntegra.

Inicialmente a pesquisa contou com a delimitação de um quadro das publicações de dança na escola pelos discentes dos Programas de Pós-Graduação em Arte, Dança, Educação e Educação Física no Brasil, por meio da leitura dos resumos disponíveis na base de dados, desta forma, compondo a primeira base de análise, apresentado por meio dos resultados no subcapítulo anterior. A segunda base de análise consta neste subcapítulo e aprofunda o cenário com a contribuição da leitura integral dos trabalhos selecionados.

Para a coleta dos resumos e seleção das teses e dissertações que compuseram o (QUADRO 4 – APÊNDICE A) foram utilizados dados seletivos que vieram a se transformar em dados de natureza quantitativa representados por

²⁶ Apresentação e análise procedida por números (BARDIN, 1977; OLIVEIRA *et al*, 2003).

²⁷ Os registros necessários compreendem: lista sumária das categorias; distribuição das frequências com a devida numeração e definição; e o caderno de códigos, definido como uma unidade de texto ilustrativa que se aplica a cada categoria. Ainda é preciso assegurar a discussão sobre como o pesquisador tratou a questão da fidedignidade da codificação e do tempo exigido para que tal processo fosse considerado aceitável (OLIVEIRA *et al*, 2003, p. 12).

tabelas e gráficos permitindo a elaboração da análise aprofundada (MEDEIROS, 2007).

Os elementos que compuseram os dados seletivos, bem como constituintes do (QUADRO 4 – APÊNDICE A) foram: 1) Fonte de informação: CAPES. 2) Termo de busca: dança na escola, dança e escola. 3) Título do trabalho. 4) Autor. 5) Nível: doutorado, mestrado (mais especificamente em mestrado acadêmico e mestrado profissional). 6) PPG: identificação das áreas de conhecimento. 7: Instituição. 8) Ano de defesa. 9) Unidade de análise: se a pesquisa foi realizada com professores, escola, sala de aula ou outras unidades. 10) Metodologia utilizada. 11) Técnicas de estudo de campo: entrevistas, questionários, observação, análise documental, dentre outros. Os elementos de seleção elencados nesta pesquisa foram embasados nos instrumentos de seleção proposto por Medeiros (2007).

Na leitura dos resumos para a seleção dos trabalhos se ponderou sobre a construção do formato apresentado de exposição e explanação das pesquisas, levando em consideração não somente as palavras chaves, mas o contexto em que as mesmas foram inseridas, visto que, eventualmente não foram encontradas exatamente no resumo, como no termo de busca. Faz-se necessário explicitar a dificuldade de manusear o banco de busca dos dados (CAPES) uma vez que os termos de busca foram puxados por sua literalidade nos títulos encontrados. Ou seja, os trabalhos em que constava no título ou no resumo as palavras “dança”, “e”, “na”, “escola”, mesmo que não abordassem o tema “dança na escola” foram selecionados, como, por exemplo, títulos com a palavra “mudança”, em que aparece o sufixo dança. Fica explicado então o motivo de tantas pesquisas encontradas no banco de dados para poucas selecionadas para esta pesquisa.

Em acordo com a busca realizada, foram totalizados 935 resumos lidos e analisados, gerando 57 teses e dissertações selecionadas que contribuiriam de alguma forma para esta pesquisa. As teses e dissertações foram selecionadas para serem lidas na íntegra por eixo temático, sendo um trabalho por eixo. O critério de seleção se baseou pela diversidade de trabalhos, contendo para a análise trabalhos pelo menos um trabalho nas áreas de Educação, Dança, Artes e Educação Física e pelo menos um mestrado, doutorado e mestrado profissional. Desta forma foi selecionado um trabalho na área da Educação, um trabalho na área da Dança, um trabalho na área da Educação Física e um da área de Arte, somando cinco trabalhos lidos na íntegra. Destes trabalhos foram selecionados dois em nível de mestrado

acadêmico, um mestrado profissional e dois doutorados. A escolha dos textos se deu a partir do potencial em proporcionar uma reflexão sobre as possibilidades de ocupação e reconhecimento da Dança na escola a fim de indicar alegações e contribuir na efetivação ou não do lugar da dança na escola.

Os trabalhos lidos foram os seguintes: 1) a dissertação de mestrado intitulada “*O ‘se movimentar’ na dança: uma abertura para novas investigações – diálogos na Educação*” de Danieli A. P. Marques – Pós-Graduação em Educação Física, mestrado acadêmico, sob a orientação de Elenor Kunz (UFSC, 2012); 2) a dissertação de mestrado intitulada “*A (in)visibilidade da Dança nas escolas de Ensino Médio na rede pública estadual de Salvador*” de Marília N. Curvelo – Pós-Graduação em Dança, mestrado acadêmico, sob a orientação de Lúcia Helena Alfredi de Matos (UFBA, 2013); 3) a tese de doutorado intitulada “*O entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de Dança*” de Francisco V. S. Anjos – Pós-Graduação em Educação, doutorado, sob a orientação de Ivany Pinto Nascimento (UFPA, 2014); 4) a dissertação de mestrado intitulada “*Escolas Técnicas de Dança: um olhar investigativo sobre a constituição do Centro Educacional Norte-rio-grandense de Artes*” de Maria de Fátima A. Sena – Pós-Graduação em Ensino de Artes, mestrado profissional, sob a orientação de Marcílio de Souza Vieira (UFRN, 2016); 5) a tese de doutorado intitulada “*Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atua em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana*” de Sílvia C. S. Silveira – Pós-Graduação em Educação, doutorado, sob a orientação de Monique Andries Nogueira (UFRJ, 2016). Os trabalhos foram enumerados para a descrição a seguir, do número 1 ao 5 respectivamente.

4.2.1 Os achados: Leitura na íntegra das teses e dissertações

O trabalho 1, intitulado “*O ‘se movimentar’ na dança: uma abertura para novas investigações – diálogos na Educação*” de Danieli Marques foi orientada por Elenor Kunz no ano de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da linha de pesquisa em Teoria e Prática Pedagógica (mestrado acadêmico). Essa dissertação se enquadra nos modelos de uma pesquisa teórica defendida por DEMO

(1996) e tem como premissa a problematização e investigação do ato de dançar na escola.

Por meio da fenomenologia e “corpo-próprio” de Merleau-Ponty (1999) e do conceito de “se movimentar” de Kunz (1994, 2000, 2001, 2009) a autora defende a prática e o ensino da dança na escola (MARQUES, 2012 – grifos da autora). Marques (2012) parte do pressuposto de que todo movimento realizado acontece por meio de um diálogo, ou fenômeno relacional, entre o “ser humano-mundo”, conceito elaborado por Kunz (1994, 2000, 2001, 2009). Desta forma, a dança está e permanece aberta a constantes novas possibilidades de criações relacionais entre o sujeito-mundo para a atualização do “se movimentar” dando novas significações ao indivíduo.

A educação em dança é entendida como a implicação na construção de situações que permitam ao aluno explorar seus próprios movimentos bem como suas capacidades investigativas, criativas e interpretativas, mesmo com o ensino de técnicas formatadas, podendo haver a transformação, recriação, reelaboração e ressignificações da dança e/ou sua técnica específica, tomando como pressuposto as singularidades e contextos dos sujeitos. Desta forma, essa pesquisa entende que a aprendizagem está voltada para os indivíduos que “se-movimentam”.

Merleau-Ponty (1999) defende que o indivíduo não é apenas consciência perceptiva, mas corpo instrumento de uma relação corpo-consciência, um “corpo-próprio” que está aberto ao mundo para percebê-lo e interpretá-lo de infinitas formas. A relação consciência-corpo-mundo não se distingue separadamente, é um entrelaçamento indivisível. O corpo nesta pesquisa não é visto como objeto, mas como um corpo que “na existência, age, movimenta-se e se comunica indubitavelmente com seu meio” (MARQUES, 2012, p. 43). Um corpo-relacional que se comunica, manifesta e que é ação viva; o movimento é corpo, o corpo é movimento, sua consciência é entrelaçada no corpo e vice-versa.

Corpo é um meio de comunicação entre indivíduo e mundo. É sujeito da percepção e é por ele que se enraíza a consciência no mundo (POMBO, 1995). A visão de mundo está conectada às experiências corporais, desta forma, o conhecimento sobre o mundo depende de quem o observa, ou seja, o sujeito da percepção.

“Se-movimentar” para Helenor Kunz (2000, 2001) é a interpretação da totalidade do movimento manifestando as relações interpretadas e as intenções

significativas do “ser humano-no-mundo”. O “se”, pronome pessoal reflexivo, em “se-movimentar” menciona o ator do movimento, deixando clara as relações do corpo-próprio com o mundo que o cerca. “Ser-no-mundo” é o “corpo-próprio” agindo no mundo por meio de um cenário tanto cultural quanto natural.

Kunz (2000, 2001) apresenta o movimento como forma de diálogo em que o “ser humano-mundo” é compreendida pela ação dos sujeitos em questão. O movimento intencional é entendido como uma referência pessoal-situacional, sendo assim, por meio dos diálogos dessa intencionalidade que se constituem os significados e sentidos do “se-movimentar” Kunz (2000, 2001). As relações sujeito e objeto, ser humano e mundo e corpo e consciência são diretas e conectas, ou seja, não existe separação (MERLEAU-PONTY, 1999).

Segundo Tamboer (1979, 1989) não é possível distinguir e separar “atividade corporal e não corporal”, portanto, pensar não é sinônimo de “se-movimentar”, contudo, o movimento é tão corporal quanto pensar perceber e falar, pois, estas ações se referem às relações de comunicação do sujeito com o mundo e, acontecem por meio da experiência “consciência-corpórea”. Desta forma “se-movimentar” permeia as ações de falar, pensar, dentre outras, por meio da manifestação do ser humano com o mundo (MARQUES, 2012).

Para a autora, sentidos e significados do movimento humano nascem e renascem do diálogo sujeito-mundo, desta forma, o contexto em que o sujeito está inserido tem relevante influência em suas ações. Para que a dança seja entendida pela sua forma total, como Merleau-Ponty lê o corpo-próprio, é preciso que a mesma não seja tratada como “racionalização de movimentos mecanizados ou uma soma de movimentos parciais postos lado a lado; a dança, assim como o corpo humano é unidade expressiva”. Então, desta forma, a dança aqui é entendida como intenção significativa que envolve ações da consciência-corpórea e por meio das suas relações transformam-se em gestos expressivos.

As possibilidades de dançar e se expressar causam imensas possibilidades de interpretar o que está sendo dançado, sendo assim, essa diversidade se manifesta por meio da multiplicidade de corpos habitantes no mundo que não se igualam em suas percepções, cada sujeito possui sua singularidade. Por isso, a dança é impregnada de multiplicidades, estranhamentos e ambiguidades.

Sob a perspectiva de aprendizagem da dança, a pesquisadora defende que já apreendida pode ser reaprendida e/ou ressignificada no momento atual por estar

à disposição e ser condição essencial para que novas proposições, danças e movimentos sejam criados, visto que estas aprendizagens lançam oportunidades para novas criações (ligação entre passado, presente e futuro). “Corpo é espaço sensível, expressivo, perceptivo e com ele estamos selados ao mundo no qual instituímos sentidos e significados às coisas mundanas” (MARQUES, 2012, p. 142).

No que se trata de entender a dança, Marques (2012) menciona que ao ser dançada por um sujeito, não pretende explicar ou objetivar algo, esta experiência é inexplicável em palavras. A vivência pode ser descrita pelo ato de dançar, ou seja, a descrição da dança é a própria dança; ela não se diz, ela é a presença, pois, esta não pretende explicar ou ser explicada. “O sentido da dança é o próprio dançar” (GIL, 2004, p. 68). Desta forma, a autora acredita que para a dança existir precisa-se que uma obra coreográfica seja dançada.

Nesta pesquisa Marques (2012) não faz distinção entre os períodos escolares quando aborda a dança na escola. Para ela, a dança a ser aprendida é vista como uma só, tanto no período curricular, como no extracurricular. Essa interpretação da dança dialoga com a dança proposta por Isadora Duncan, por romper com os formalismos e abrir possibilidades para todos os corpos dançarem sem restrições padronizadas corporais e de movimentos. “O desafio da escola enquanto troca de relações significativas e construção do conhecimento, é criar condições favoráveis para que a dança seja vivenciada de forma criativa-interativa” (MARQUES, 2012, p.107). O que não exclui, segundo a autora, a possibilidade de se trabalhar as técnicas, contanto que sejam percebidas como forma de significação e criação respeitando as individualidades humanas.

A autora enfatiza a importância da criação e desenvolvimento individual do aluno nas aulas de dança. “fazer, pesquisar, improvisar, experimentar” (MARQUES, 2012, p. 107), que encontra subsídios pedagógicos na dança-improvisação (SARAIVA-KUNZ), sendo explorada de forma ampla sem rígidos processos de aprendizagem. Para ser considerado dança, Marques (2012) acredita que não pode ser qualquer gesto ou movimento dançado, mas possuir intenção, de uma maneira complexa. No sentido educacional têm-se métodos estimuladores para a prática criativa, crítica e consciente que favorecem na construção do coletivo, auxiliando na autonomia do indivíduo (MARQUES, 2012). Também acredita que o ensino de dança tem que ser objetivada no indivíduo que a aprende e não sobre o movimento do mesmo.

Finalizando, a autora acrescenta que o indivíduo é o centro do acontecimento artístico, seja ele dançado, falado, ou outro. Com a teoria do “se movimentar” compreende-se que existe um sujeito que se movimenta por meio de uma relação intencional “ser-humano-mundo” cheia de sentidos e significados (MARQUES, 2012). Por meio da relação direta de corpo-mente, o saber corporal é pré-reflexivo e existe por conta do hábito corporal que permite incorporar e aprender os movimentos.

A ação direta de dançar e a experiência dançante do movimento é a própria descrição fenomenológica. A descrição na dança é a própria dança visto que a dança não se propõe a racionalizar e, está em constante transformação e ressignificação (MARQUES, 2012).

Portanto, a autora aponta para a necessidade de se utilizar o que chama de “aprendizagem-artística” que busque a experimentação individual de um estilo-próprio e que permita uma busca-no-aprender-o-movimento durante o processo de ensino.

O trabalho 2, intitulado “*A (in)visibilidade da Dança nas escolas de Ensino Médio na rede pública estadual de Salvador*” de Marília Curvelo do Programa de Pós-Graduação em Dança orientado por Lúcia Helena Alfredi de Matos em 2013 (mestrado acadêmico), discute a presença/ausência da dança nas escolas de Ensino Médio de Salvador – BA por meio da Sociologia das Emergências e Sociologia das Ausências proposta por Santos (2007).

A autora inicia seu texto questionando as poucas iniciativas de dança na escola que fazem com que a mesma permaneça na (in)visibilidade do sistema educacional não favorecendo sua inserção na matriz curricular nem o reconhecimento desta linguagem artística como área do conhecimento.

De acordo com o INEP o ensino médio é a etapa que apresenta os piores índices de evasão, frequência e desempenho e Curvelo (2013) entende que um dos maiores problemas do Ensino Médio Brasileiro é a escassez de professores. Destaca que, como medida, o governo que prefere adotar a política de contratação à priorizar as questões que envolvem este problema diretamente, como por exemplo, valorização do Magistério. Salaria também que quanto menor o salário do professor, maior será a escassez de professor e menor será a qualidade das aulas, pois não se atrai professores de qualidade com salários que não são compatíveis com o cargo.

Para a melhoria do ensino, a autora aponta como alternativa a proposta do PIBID, já que acredita ser uma proposta dialógica que possa mudar a atual conjuntura da Dança no sistema educacional e que auxilia a inserção do licenciado ao ensino formal promovendo sua iniciação à docência e preparando a formação destes. A iniciativa deste programa tem ampliado consideravelmente a inserção de ações na escola em que novas ideias são experimentadas e se tornam contribuições relevantes para a melhoria do ensino na rede pública, bem como estimulando a escolha pela docência (CURVELO, 2013).

Oficinas são dadas em escolas e a autora destaca que muitas pessoas despreparadas, sem experiência acadêmica e pedagógica ou artística, assumem essas posições causando uma compreensão, para a área de dança, por exemplo, de que não é área de conhecimento e não necessita de formação adequada e específica resultando uma entrada na escola que é vista como recreação, entretenimento e/ou área de menor valia.

Curvelo (2013) realizou uma entrevista com a gestora da Educação Básica da Secretaria de Educação e Cultura de Salvador que menciona que por conta do acúmulo de disciplinas no currículo resta/cabe à dança ocupar a escola por meio de projetos. Assim, a autora defende a concepção de arte por meio de projetos extracurriculares, fora do currículo, principalmente no interior baiano, em cidades pequenas, onde não são valorizados os meios artísticos.

As diretrizes Curriculares Nacionais apresentam quatro dimensões integradoras para o Ensino Médio: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. A cultura, onde dança se insere, contempla como princípio educativo

a aproximação com o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta da sociedade (CURVELO, 2013, p. 74).

Apesar de a LDB contemplar o ensino das artes, ela não está presente em todos os níveis da educação básica, principalmente no Ensino Médio, que é quase inexistente (MATOS, 2010). Mais um problema é acrescido para a educação no Ensino Médio nesta pesquisa, a saber, a área de formação do docente: poucos professores atuam na disciplina de Arte e destes professores ainda são poucos os

que são licenciados em uma das linguagens artísticas, já que grande parte é formada em outras áreas.

Curvelo (2013) menciona que os profissionais desta área devem evitar discursos acerca da compreensão fragmentada da dança como atividade física ou ferramenta para aprendizagens diversas, como por exemplo, “que a dança favorece a integração social, que faz bem ao corpo, promove desenvolvimento cognitivo, desenvolve ritmo, dentre outros” (CURVELO, 2013, p. 79). O que não quer dizer que a dança não proporcione estas compreensões, contudo, são avanços que podem ser percebidos nas demais linguagens artísticas. A autora propõe que os professores de dança se utilizem das qualidades (conteúdos, práticas e reflexões) específicas da linguagem artística e as relacionem com as demais disciplinas e áreas do conhecimento. Estes professores devem abrir mão de atividades de dança apenas sendo motora, combinação de passos e reprodução mera e simples dos movimentos. A autora afirma ser necessária a compreensão da totalidade em volta do indivíduo levando ao envolvimento e compreensão das produções artísticas e danças existentes por meio do contexto social, político e cultural.

Para esta linguagem ter espaço no currículo do ensino médio inicialmente os professores precisam buscar atualizações e aprofundamento conceitual, assumir a dança enquanto construtora de conhecimentos e evitar a utilização de argumentações alheias aos conteúdos trabalhados a fim de justificar esta prática de ensino, ou seja, se abster da compreensão fragmentada da dança apenas como atividade física. Ainda menciona que é necessário ter um diálogo com os professores das demais disciplinas abrangendo as especificidades, diversidades e singularidades das áreas colocando a arte como elemento integrador. Desta forma, a dança atravessaria a noção de invisibilidade na escola podendo garantir seu espaço neste contexto.

De acordo com Santos (2007) os conhecimentos postos de “menor valor” vão caindo na invisibilidade sustentando a hierarquização dos saberes. Para inverter a situação das ausências tem se que fazer presente o que está ausente. Enquanto as disciplinas consideradas importantes são sustentadas pela hierarquia dos saberes e paradigmas sociais, a Arte se sustenta por meio da legislação educacional que a coloca como disciplina obrigatória. Ainda assim, é considerada vulnerável e de “menos valia”, o que alimenta sua invisibilidade. Observando este cenário, a Dança se apresenta como presença-ausência nas escolas de Salvador.

Para a Secretaria de Educação, em análise, a diferença entre as linguagens artísticas fica direcionada ao meio de expressão, por exemplo, corpo, instrumento musical, tela, dentre outros, e que qualquer linguagem artística deva promover as experiências para o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, é sabido que cada linguagem possui sua especificidade e *modus operandi* e espera-se que o indivíduo tenha na sua experiência escolar o contato com todas as quatro linguagens. Infelizmente, a legislação não define carga horária mínima para esta prática de ensino fazendo com que a Dança acabe acontecendo de forma menos significativa visto que é uma das áreas com menor quantidade de profissionais na rede. Para que a dança permaneça no sistema educacional sempre foi preciso encontrar estratégias para tal e, uma das saídas, segundo a autora, foram as atividades complementares.

Foi realizada uma pesquisa de campo a fim de encontrar as escolas de Ensino Médio de Salvador que possuem aulas de dança. A busca da autora totalizou em 129 escolas que promovem Dança. A autora constatou que dos professores efetivos, apenas cinco são Licenciados em Dança. Desses, quatro estão ativos em sala de aula e uma professora assumiu a coordenação de projetos culturais da própria escola, certificando que os números dos professores licenciados na área da Dança é desvalorizado.

Finalizando, a autora constata que a maior parte dos professores das escolas da rede estadual são contratados por período temporário o que desvaloriza a carreira do docente em Arte. Também menciona a desvalorização e invisibilidade da dança na escola ser um problema do sistema educacional em que os professores de Arte/Dança podem estar numa situação de incontinência no sistema de ensino, visto que o mesmo não compreende o papel desta área de conhecimento para a educação, não a reconhecendo como produtora de ciência.

Na análise dos dados, a autora do trabalho revelou que existem poucas iniciativas e práticas para o ensino de Dança e, quando ocorrem, podem ser entendidas como ações de resistência. Coloca nas mãos dos professores a responsabilidade para mudarem a situação em que chama de “situação caótica” da dança na escola, sugerindo aos mesmos evitarem sua “acomodação” funcional na opção de lecionar disciplinas que não sejam de sua formação acreditando que há conhecimento e articulação entre conhecimentos da Arte e da Dança na escola (CURVELO, 2013 – grifos da autora).

A autora finaliza seu trabalho salientando a necessidade de pesquisas sobre essa temática na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, bem como em sua universidade de origem.

O trabalho 3, intitulado “*O entre-lugar e o não lugar na docência: Representações sociais de professores de Dança*” de Francisco Anjos do Programa de Pós-Graduação em Educação da linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade (doutorado) orientado por Ivany Pinto Nascimento, em 2014, pela UFPA, tem por objetivo analisar como se constituem as representações sociais dos licenciandos em Dança da UFPA sobre sua formação docente e suas implicações para o ensino da dança na Educação Básica.

Segundo Anjos (2014), a estrutura do sistema educacional atual é rígida, disciplinada, normatizada e segmentada em níveis, séries e estamentos, ou seja, hierarquizada. O trabalho docente acaba por reproduzir essas estruturas e o autor destaca que é preciso repensar essas lógicas estruturantes e superá-las para que estas não sejam reafirmadas, impossibilitando mudanças no sistema educacional. Para isso, Schön (1997, 2000) aponta um encaminhamento em que o professor é o indivíduo ativo do/no processo educativo que por meio da relação triádica entre ação-reflexão-conhecimento, conduz sua profissionalização.

Lüdke e Boing (2004) discutem sobre a formação e o desenvolvimento do trabalho do professor partindo de Isambert-Jamati (1997) que evidencia a discussão sobre a “desprofissionalização” do magistério, havendo diagnosticado um retrocesso na profissionalização. Lüdke e Boing (2004) apontam que no Brasil a desprofissionalização acontece por meio da divisão da ocupação docente, que segundo os autores, “demarcam constituições identitárias constituídas pelas marcas culturais de onde cada campo disciplinar forma os futuros professores” (ANJOS, 2014, p. 36). Desta maneira, é possível pensar alguns elementos constituintes da profissionalização do professor, como por exemplo, a constituição identitária do indivíduo partindo do contexto biográfico e relacional, a pertença atribuída, adquirida ou escolhida, a identidade “para si”, “para outros” ou “pelos outros”. Anjos (2014) constata, por meio desta interpretação que, é possível pensar e perceber a relação entre a precarização do trabalho docente com sua construção identitária.

Problematizar a formação docente de dança na contemporaneidade, para Anjos (2014) é assumir que os cursos de Licenciatura no campo da arte devem partir da premissa de formar professores, não artistas.

O objeto de investigação sustenta a ideia de que vivenciar/experimentar práticas sociais e culturais é um princípio humano e que o indivíduo é capaz de desenvolver e aprimorar sua capacidade criativa, assimilar e reinventar a si mesmo por meio do seu modo de estar no mundo. É nesse sentido que a dança é entendida nesse trabalho, como vivência/experiência que marca e revela o corpo humano nas suas mais variáveis particularidades.

A Teoria das Representações Sociais é uma perspectiva que explica condutas e relações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto social de pertença. Desta maneira, A Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici surge da base da Psicologia Social. Rodrigues (2009) aponta a psicologia social como um estudo científico da influência da interação social e pensamento social, por meio da relação recíproca entre as pessoas e os resquícios dessa relação no processo cognitivo, ou seja, a psicologia social se constitui a partir do interacionismo. A teoria das representações sociais de Moscovici parte desse pressuposto, problematizando-o nos processos que têm sua gênese social, criticando a psicologia social individualista clássica (STREY, 2004).

Assim como a dança, a teoria das representações sociais possui muitas vertentes de assuntos e áreas que a pesquisam e se define por “apresentar uma categoria que permite explicar as várias produções simbólicas associadas às diferentes atividades, contextos e cenários sociais, inclusive de sua própria definição de representação social” (STREY, 2004, P. 93 *apud* ANJOS, 2014, p. 133). As representações sociais, por Jodelet (2005), se constroem na condição social de convivência do indivíduo. Esta tese permite mobilizar os processos de formação docente articulando e dialogando com as dimensões artística, técnica e científica.

Foi realizada uma pesquisa de estado da arte sobre as teses e dissertações publicadas no banco de dados da CAPES entre 2000 e 2010 a fim de reconhecer como a dança e a formação de professores, para a Educação Básica, é discutida. O autor reconhece que a produção científica sobre o tema é defasado e destaca que “dança-se muito e pensa-se pouco sobre o que se dança, por que se dança, com quem se dança, para quem se dança, quais os efeitos da ausência/presença dessa manifestação artística na sociedade” (ANJOS, 2014, p. 62). Desta forma, estas relações implicam na formação do artista/professor tornando-o reproduzidor da marginalização do lugar que a dança ocupa na escola.

Em acordo com sua investigação apenas 8% das instituições totais ofertam cursos de Dança no Norte, contando com dois cursos oferecidos pela UFPA e UEA, sendo apenas um de licenciatura. Anjos (2014) revela aqui uma problemática sobre a formação de professores de dança, quando apenas uma instituição oferece a licenciatura em dança no Norte.

O mapeamento do autor também esclarece que a dança possui campos diferenciados para sua análise e constata que as problematizações sobre dança derivam de diversos campos, como por exemplo, educação, educação física, arte, terapia ocupacional, antropologia, história, saúde coletiva, psicologia e comunicação. Ainda que sejam diversas as áreas que se utilizam da dança como objeto para pesquisa, o estudo da formação dos professores de Dança ainda é insuficiente, inclusive dentro das suas principais áreas que é a Educação Física e a Arte, tornando ainda mais questionável, para o autor, a baixa produção sobre a formação de professores de Dança sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

Foram utilizadas três técnicas de produção de dados: questionário, história de vida e associação livre de palavras²⁸. O foco deste trabalho foi investigar a formação inicial do professor que, para Anjos (2014), é onde se encontra o cerne da problematização, em que se preocupou em destacar a importância, não do campo de formação de professores, interpretações a partir das representações sociais que captam as implicações na formação e no ensino de dança na Educação Básica.

Este campo é constituído por três segmentos: professor técnico, professor reflexivo e professor intelectual crítico. Estes determinam maneiras de pensar a educação, cultura, sociedade, relação entre indivíduo e objeto, ou seja, um modo de ser professor. O autor aponta também que o dia a dia do professor não deve ser esquecido de sua formação e destaca que “é inadmissível uma proposta de formação que se distancia daquilo que a escola é no tempo/contexto em que se

²⁸ O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar (CHIZZOTTI, 1998, p. 55 *apud* ANJOS, 2014, p. 93). A associação livre de palavras, também conhecida como evocação livre (EL) ou associação livre de palavras (ALP) possibilita a “apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas [assim como de] de obter conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais” (OLIVEIRA *et al*, 2005, p. 575-575 *apud* ANJOS, 2014, p. 94). Histórias de vida nesta tese é assumida como técnica a partir de relatos biográficos que a fim de que as narrativas memoradas constituam o *corpus* biográfico dando corpo à tese (ANJOS, 2014).

encontram todas as contradições que afeta o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor” (ANJOS, 2014, p. 112).

O modelo de formação de professores defendido na tese é estruturado na perspectiva do professor intelectual crítico-reflexivo que, por meio de sua prática é capaz de resolver problemas, propor soluções e, principalmente, se conectar com o contexto em que a escola está inserida.

No debate da formação do docente o autor considera serem importantes as questões de natureza pedagógica, visto que esta pode ser negligenciada, também, no seu processo de formação. Como afirma Anjos (2014) alguns cursos de licenciatura possuem caráter de bacharelado priorizando as áreas específicas em detrimento das pedagógicas, podendo assim afetar a formação do professor e suas práticas escolares.

A expressão “não-lugar” utilizada pelo autor se refere a um lugar de não pertença, um lugar negado que por meio das representações sociais e da sociedade implicam na escola em torno da arte, da dança e seu ensino em contextos escolares.

Uma questão importante a se destacar em relação ao perfil dos professores é que dos 84% dos professores licenciados em dança que trabalham, boa parte estão em ambientes não escolares. Este fato contribui para a compreensão do processo de constituição das representações sociais dos professores de dança e sua formação, que têm implicações no ensino da Educação Básica.

Anjos (2014) ressalta que o lugar ocupado pela dança na consensualidade dos professores entrevistados em questão, apresenta uma relação estreita entre as experiências empíricas anteriores à licenciatura e o contato com as ancoragens teóricas produzidas, demonstram uma sustentação da arte na ideia de que as linguagens artísticas presentes na escola são conhecimentos socialmente construídos na perspectiva da formação humana.

Já o entre-lugar da docência se faz mediante a três momentos: ser artista, professor e pesquisador. O autor presume, mediante as declarações dos professores, bem como o modelo de entrada nas instituições que oferecem cursos no campo da arte, que o primeiro elemento que define o licenciado em dança é ser artista, praticar uma arte e uma cultura.

A desvalorização da profissão docente pode ser entendida e identificada não só pelas lutas sindicais e pelo depoimento dos professores entrevistados, mas pelos

números também. Em 2 anos, de 2007 a 2009, houve uma diminuição de 522.576 professores atuando em sala de aula. Estes números evocam uma desvalorização dos professores bem como causam desinteresse aos futuros profissionais. A autonomia é um grande fator discutido nesse campo e Contreras (2002) salienta a força que as racionalidades assumiram e assumem a fim de emponderar ou desempoderar o professor. Estas têm perpassado momentos nos professores que produzem modos de praticar sua docência e decidir sobre sua permanência nela ou não (ANJOS, 2014).

No que tange à pesquisa, em acordo com os dados obtidos dos professores entrevistados, o autor afirma que a impressão que se tem sobre pesquisa surge após a entrada na Pós-Graduação, em que 100% dos professores que citaram a pesquisa, se encontram incursos no mestrado. Contudo, Demo (2011) afirma que a educação pela pesquisa é convicção que aproxima a educação escolar e acadêmica, processo de formação da competência histórica humana e por fim o cerne da pesquisa se encontra na problematização reconstrutiva de qualidade formal e política, sendo tratada no cotidiano do professor.

O entre-lugar é defendido como uma ideia de transformar a noção de viver, ser em tempos e espaços diferentes (BHABHA, 1998). É espaço produtivo e fluído refletido pela docência, pesquisa e dança.

O referido autor destaca que a certificação dos professores, bem como sua inserção profissional no âmbito da escola são reflexos das suas referidas formações no curso superior e, os resquícios deixados pela formação devem ser problematizados em prol da formação humana. Anjos (2014) também alega que estes profissionais não podem assentar somente nessas relações se estas não vierem permeadas de significativas discussões sobre o que se constrói como referência para pensar o ensino de Dança na Educação Básica bem como a formação do indivíduo, abordando questões como arte enquanto subjetividade e cultura a fim de ampliar a rede de conhecimentos e crescimento individual por meio da fruição.

O autor, para evidenciar as relações de teoria e prática, menciona que muitas vezes estas são negligenciadas por não serem compatíveis uma a outra, na visão dos professores entrevistados. Ou a teoria não se dá na prática, ou a prática não comporta a teoria e vice-versa, não sendo possibilitada uma relação entre as mesmas.

Também traz à tona a questão do estágio supervisionado em que o discente tem seu primeiro contato com a educação básica e a importância desse passo na formação do mesmo. Destaca o autor que o processo do estágio supervisionado deve contemplar questões como “aprendizado, descoberta, importante, peça fundamental para formação, melhoramento, interação, aperfeiçoamento, preparação, processo de descoberta” (ANJOS, 2014, p. 218) para ser de fato positivo e proveitoso na formação do docente.

O não-lugar compreendido aqui, como já mencionado, engloba uma situação de não pertencimento em um espaço, “negação não declaradamente posta, mas representada socialmente pelas imagens e sentidos que os professores produzem a cerca de como se percebem” (ANJOS, 2014, p. 220). Também pode ser entendido como lugar não valorizado, visibilizado. O autor salienta ainda que estas relações também se constituem devido à indisponibilidade de espaço/tempo da escola para exercer a docência da dança, bem como a condução do trabalho pedagógico do professor.

As relações de poder e a hierarquização que é estabelecida nos campos dos saberes na escola, dão à dança e ao professor de dança o entendimento de ocupação do não-lugar.

Concluindo, o autor na intenção de responder ao questionamento inicial de sua tese em como se constituem as representações sociais dos egressos do curso Licenciatura em Dança e suas implicações no ensino desta na Educação Básica, afirma que o entre-lugar é gerado no entremeio da docência, pesquisa e arte por meio das experiências construídas no antes e depois da licenciatura, atravessados nos contextos sociais de que a dança ainda é necessidade secundária da formação humana. Essas representações afirmam e reafirmam o não lugar da dança na Educação Básica.

Destaca também a relevância de se separar as linguagens da arte em disciplinas quando menciona que “a inexistência de disciplinas específicas oriundas do campo da arte no currículo escolar é a prova cabal do não lugar da arte e, por consequência dos professores formados nesses campos disciplinares” (ANJOS, 2014, p. 238).

O trabalho 4, intitulado “*Escolas técnicas de dança: Um olhar investigativo sobre a constituição do Centro Educacional Norte-rio-grandense de Arte*” de Maria de Fátima Sena é orientado por Marcílio de Souza Vieira pela Universidade Federal

do Rio Grande do Norte em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes – PROFARTES (mestrado profissional) na linha de pesquisa em Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes, objetiva analisar o Curso Técnico de Dança do Estado do Rio Grande do Norte, bem como seus interesses e metas nos projetos artísticos e pedagógicos enquanto ensino profissionalizante.

As Escolas Técnicas de Dança no Brasil foram datadas a partir da década de 1960 sendo a Escola de Teatro e Dança do Pará uma das mais antigas. O curso técnico de Dança do Rio Grande do Norte surgiu a partir da premissa da necessidade de melhoria da formação dos profissionais do referido estado a fim de melhorar a qualificação estabelecendo competências, habilidades e conhecimentos necessários para uma atuação competente no mercado de trabalho.

Com a intenção institucional de promover conhecimentos artísticos, humanísticos, científicos e tecnológicos, a referida escola é sediada na Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão, criada em 1986.

Sena (2016) parte da premissa de que o Brasil é considerado um país dançante e, desta forma, o número de cursos técnicos brasileiros é baixo. Os cursos técnicos de dança, assim como os demais, são assegurados pela Lei DB 9.394/96. A autora menciona em seu trabalho a primeira escola a oferecer curso técnico de dança, a FUNCEB – Fundação Cultural do Estado da Bahia, que criada em 1984 foi a primeira escola pública pioneira nos cursos básicos de curta duração além de prover ensino de nível técnico em Dança.

A escola analisada neste trabalho, Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão, criada em 1986, tinha em seu projeto inicial intenção de promover aos alunos as noções de corpo, ritmo, musicalidade, expressão corporal, improvisação e iniciação teatral. Posteriormente, para abarcar a demanda de formação da Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão foi criado o CENA. O Curso Técnico de Dança do CENA – Centro Educacional Norte-rio-grandense de Artes – tem como objetivo formar indivíduos com excelente nível técnico, desenvolver a cultura artística, processo criativo e a preservação dos valores culturais e de solidariedade por meio da aquisição de competências como desenvolvimento do pensamento artístico, percepção estética, intervenção na sociedade, cidadania, disciplina, e formação indivíduos críticos e conscientes (SENA, 2016).

No que diz respeito ao seu currículo, a autora menciona que com a carga horária de 890 horas, está voltado para conteúdos históricos e socioculturais, com

conhecimentos científicos em busca de uma prática pedagógica coerente com a realidade, buscando um enfoque teórico-prático para que o indivíduo seja autônomo e consciente de suas práticas.

Na perspectiva da autora o currículo escolar deve abranger “o que ocorre na escola, [...] deve perspectivar a inter e transdisciplinaridade de seus conhecimentos técnicos, estéticos e éticos” (SENA, 2016, p. 48), bem como as relações sociais e identitárias do indivíduo.

A primeira turma do CENA iniciou em 2014 e contou com 20 alunos inicialmente. Desses, 10 alunos, até a época de pesquisa da dissertação, iriam concluir o curso, contendo alunos de faixa etária entre 18 e 64 anos. A autora menciona que a busca por um curso técnico, segundo depoimento dos alunos, justificou-se pela falta “seguridade na área respaldada pela lei” (SENA, 2016, p. 56), mesmo que esses alunos já tivessem experiência. Conseguiu perceber que os discentes buscavam: melhoria na entrada do mercado de trabalho, após o curso técnico, ampliação no repertório destes e atualização e aperfeiçoamento sobre os conhecimentos teóricos, sendo possível assim, destacar a importância de implementação de cursos neste nível.

A autora destaca que alguns profissionais do estado do RN não possuem licenciatura, formação técnica ou o DRT (registro profissional) bem como um Sindicato que represente a dança em Natal, contudo, há a representatividade a nível nacional por meio de fóruns de discussões.

Sena (2016) também relata alguns problemas estruturais do CENA, como, por exemplo, a inexistência de espaço de uso exclusivo, sendo ele dividido com a escola. Para as aulas teóricas verificou-se um grande descaso também, pois como menciona a autora, as aulas teóricas em geral eram ministradas em um corredor muito apertado e barulhento que servia de circulação para os alunos da escola (SENA, 2016).

Após o referido estudo sobre o CENA, seu projeto e suas práticas pedagógicas, a autora conclui que o mesmo precisa de mudanças em seu projeto para melhoria na inserção no mercado de trabalho, visto que o curso técnico forma indivíduos profissionais para se tornarem atuantes no mercado de trabalho. Mencionando a importância da tessitura das relações providas da teoria-prática e corpo-mente a autora aposta nas melhorias e transformações do espaço e do

projeto pedagógico do Curso Técnico em Dança do CENA certificado pelo Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

O trabalho 5, intitulado “*Saberes docentes para o ensino de Dança: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atual em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana*” de Silvia Silveira do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (doutorado) foi orientado por Monique Andries Nogueira, em 2016, e teve como objetivo compreender como se dá a participação da formação inicial na constituição dos saberes de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam no ensino de Dança na Educação Básica.

Silveira (2016) inicia sua tese de doutoramento com a hipótese de que a dança na escola é desvalorizada pela aluição do Brasil ser um país dançante. Para Marques (2003) essa premissa tem dificultado a inserção e permanência da dança na escola quando menciona que isto pode estar dificultando o estudo da dança com maior profundidade. A autora salienta que essa crença é responsável por reforçar a ideia de que como todos dançam, qualquer um pode assumir o seu ensino. Aponta que, as licenciaturas têm se expandido, mas sua inserção na escola não, deixando a dança em mãos de docentes que não possuem formação adequada.

No currículo do município do Rio de Janeiro, a dança não existe como componente isolado, desta forma, não existe concurso específico para Dança. A autora desta tese menciona que a introdução do documento de orientações curriculares em Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Educação abrange apenas a Música e Artes Visuais, sendo a Dança não integrante das Artes Cênicas e encontrada como um dos conteúdos da Educação Física.

Entretanto, a dança existe nas escolas do Rio de Janeiro e anualmente acontece uma Mostra de Dança que reúne as escolas municipais da cidade. Os Núcleos de Arte da cidade também oferecem dança no seu programa de extensão dando a oportunidade ao indivíduo experimentar diversas linguagens da dança.

Silveira (2016) reflete que para ser considerada como conteúdo e estar na escola, é preciso que a Dança seja abordada por meio de didáticas e metodologias que reflitam em conhecimento relevante. Para isso, defende que tais conteúdos devem abordar questões sociopolíticas e culturais do contexto do indivíduo, já que na sua opinião, conteúdos com repertório codificados não auxiliam em tais construções.

Na leitura sobre a Base Nacional Comum Curricular a autora entende que o referido documento deixa claro que não adere à perspectiva do ensino de Arte polivalente, ou seja, uma disciplina abordando quatro linguagens específicas. Para o ensino de Arte é preciso compreendê-la como uma rede de relações com a sociedade que problematiza aspectos políticos, econômicos e sociais por meio da construção de criação artística, consumo, mercado, mídia, gênero, etnia e sexualidade (SILVEIRA, 2016).

Ao refletir sobre os saberes docentes a referida autora menciona que pesquisas deste gênero – saberes docentes – têm se destacado na formação de professores, pois, amplia a visão anterior que orientava os indivíduos em formação, em que a profissão docente se limita a um conjunto reunido de técnicas e competências. Tardif (2012) enfatiza que o saber docente é a constituição das relações interdependentes de identidade, pessoalidade, experiência vivida, história profissional, dos alunos, sala de aula, demais atores da escola, dentre outros.

Na interpretação de Tardif (2012), o saber docente está no cerne da natureza, na proveniência social e na edificação atemporal desses saberes, ou seja, os saberes possuem diversas naturezas e uma vez extraídos de suas fontes, se edificam e se desenvolvem em momentos da vida do docente (SILVEIRA, 2012). São quatro categorias de saberes que, segundo Tardif (2012), se constituem enquanto saber docente: saber da formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência²⁹. Silveira (2012) menciona que, enquanto os saberes de formação profissional e disciplinares são incorporados no decorrer da formação do indivíduo, os saberes curriculares são incorporados durante a atuação profissional. A autora salienta que é por meio dos saberes experienciais que os demais saberes se concretizam e se sistematizam. Tardif (2012) também considera que os saberes pré-profissionais, como por exemplo, o de aluno, também auxilia na constituição do saber docente. Desta forma, o saber docente é plural e temporal visto que é adquirido por meio de uma história de vida bem como a carreira profissional do indivíduo.

²⁹ O saber profissional se constitui durante a formação do indivíduo, pois é em contato com a instituição que o indivíduo lida com os saberes da ciência da educação de modo sistemático. O saber disciplinar também se ancora na formação do indivíduo pois, estão relacionados às disciplinas de referência. curriculares Tardif (2012) aponta que se apresentam e concretizam por meio de objetivos de ensino e manifestam o modo da escola hierarquizar os saberes. Os saberes de experiência são adquiridos por meio da prática e atuação na escola (SILVEIRA, 2016; TARDIF, 2012).

No que diz respeito à construção dos saberes docentes em Dança, Silveira (2016) aponta que as experiências adquiridas antes do ingresso à graduação de Dança, contam em peso na escolha da formação do indivíduo, contudo, boa parte dos indivíduos não teve a experiência em dança na escola e buscaram-na por meio da educação não formal, ou seja, em academias de Dança. Entretanto, como a dança possui dupla pertença, nas áreas de Arte e Educação Física, a autora menciona que as experiências adquiridas pelo indivíduo na formação em Educação Física, se constituíram por meio do contexto escolar levantando o questionamento do que difere na constituição do saber de Dança e como ele se molda nestas duas formações.

A autora realizou uma busca de teses e dissertações no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a fim de descobrir a quantidade de trabalhos publicados que abordassem a temática do saber docente de Dança. Em sua busca foram encontrados 798 trabalhos abordando a temática do saber docente. Ao refinar a busca para saber docente e dança, nenhum trabalho foi encontrado. Contudo, ao buscar “ensino de dança” a autora encontrou 114 trabalhos sendo 18 relacionados indiretamente à temática do saber docente, 11 sobre ensino de dança escolar e 7 sobre o ensino superior.

Para a realização da pesquisa a autora buscou por meio de entrevistas semiestruturadas entender a participação da formação inicial na constituição dos saberes de licenciados em Dança e em Educação Física. O grupo entrevistado é composto por 12 professores sendo 7 licenciados em Dança e 5 em Educação Física, em que apenas um destes é homem. Destes 5 licenciados em Educação Física uma professora também é licenciada em Dança. Dos 30 professores que participaram do questionário exploratório anterior à entrevista, apenas 3 eram homens e a autora questiona a pouca presença de homens como professores de Dança em escolas, dado este relevante que aparece também em respostas das entrevistas.

Os professores licenciados em Dança atuam em componentes curriculares como: Artes cênicas, Arte e Educação Artística. Somente em duas ocasiões os professores atuam no componente curricular Dança, sendo uma delas um curso técnico em Dança. A autora ainda constata que mesmo que os licenciados sejam formados em Dança, alguns ainda não a tratam como conteúdo primordial de suas

aulas, como por exemplo, o professor que atua no componente Arte e Artes Cênicas.

Um dos professores entrevistados pela autora menciona um fato importante a ser destacado, que “a Arte é um território desvalorizado” (DD3 *apud* SILVEIRA, 2012, p. 119)³⁰. Com isso, a autora constata a indefinição do lugar que a Arte ocupa na escola, visto que, segundo o entrevistado, se dá por tal componente não ser valorizado, justificando tal afirmação pela falta de avaliações e reprovações. Desta forma, aos olhos dos outros professores e disciplinas, a Arte não estaria equivalente a eles. Também é constatado na tese que as escolas associam Arte às Artes Visuais deixando a Dança em situação fragilizada.

No mesmo cenário, a Dança como conteúdo da Educação Física muitas vezes não é ensinada, como constata a autora. Muitas vezes a Dança é ensinada em período extracurricular, visto que durante as aulas de Educação Física a Dança não é de interesse dos alunos.

Por meio dos relatos dos professores de Educação Física foi possível perceber a problemática da falta de espaço para as aulas de Dança, nas quais são ofertadas em oficinas fora do horário regular. Estas oficinas foram iniciativas dos próprios professores. Os relatos ressaltam que por a dança ser ensinada em oficinas, muitas vezes acabam deixando de colocar em prática em suas aulas para “aproveitar” o tempo e ministrar os demais conteúdos. Também foi possível, por meio dos relatos, notar os estereótipos de gênero que se manifestam pelos alunos, em que meninos não gostam de praticar dança, ou de “aula de dança”. Desta forma, os professores relatam não utilizar a sentença “aula de dança” em suas aulas para não haver desistência entre os alunos, utilizam, como por exemplo, jogos dramáticos ou movimentos expressivos. Este preconceito também é notório nos Núcleos de Arte, mesmo que em menor quantidade.

Aos licenciados de Dança os objetivos desta prática se moldam em torno da dimensão artística da dança em que os alunos devem ter noção de desenvolver e ter consciência do corpo, apreciar a arte, se expressar, dentre outros. Já para os licenciados em Educação Física as práticas da dança englobam questões mais amplas, como por exemplo, conviver pacificamente, desenvolver habilidades afetivas, criativas e expressivas e conhecer seu próprio corpo.

³⁰ Silveira (2016) designou esta nomenclatura para os docentes entrevistados licenciados em Dança (DD) e para os licenciados em Educação Física a autora utilizou a sigla DEF.

No que diz respeito aos saberes necessários para o ensino de Dança os licenciados em Dança entrevistados elencam saberes disciplinares e do funcionamento do corpo, como por exemplo, conhecimento sobre o corpo, sensibilidade, psicomotricidade, anatomia, conhecimentos sobre a história da dança e da arte, apreciação crítica e de análise de obras de arte. Os licenciados em Educação Física também discorrem sobre assuntos distintos, como por exemplo, a vivência da dança, conhecimentos estéticos e de técnica de dança, “estilos de dança” e também ter conhecimento sobre a história da dança.

Na perspectiva de Silveira (2016), a Dança na escola deve ser composta por fazer, apreciar e contextualizar Arte/Dança, como destaca Marques (2004; 2010) em sua proposta “dança no contexto”. O fazer dança engloba questões como a consciência corporal, explorar a percepção e expressão, desenvolver os parâmetros da coreologia, improvisação e composição de dança bem como explorar repertórios de dança existentes. O apreciar dança diz respeito à fruição, apreciação, análise e debate da dança. Desta maneira, a Dança na escola deve ser entendida enquanto relações vivenciadas entre ensino, sociedade e Arte, não a abordando como saber isolado (SILVEIRA, 2016).

Uma das importantes motivações para atuação na Educação Básica, segundo relatos, se deu por meio da busca por estabilidade financeira e dificuldade em inserção em demais redes profissionais de dança. Contudo, houveram relatos relevantes a se destacar de docentes que se motivaram pelo ensino de Dança na escola por meio das consequências positivas da Arte na intenção de transformar, inovar e ampliar o público apreciador de arte, independente da linguagem artística bem como o desenvolvimento cultural dos indivíduos.

No que concerne à contribuição da formação inicial para o conhecimento de Dança na atuação da Educação Básica, os licenciados em Dança afirmaram tanto ter sido significativa, quanto pouco significativa. Os que informaram ter contribuído de forma positiva, acreditam que a formação inicial amparou as suas práticas docentes atuais, como por exemplo, conhecimentos sobre didática, estratégias e planejamentos pedagógicos. Os informantes que mencionaram que a sua formação inicial não contribuiu para as práticas na educação formal questionaram a qualidade da preparação para o exercício e atuação na Educação Básica, sendo estas deficientes visto que, nestes determinados cursos a inserção profissional era focalizado em outras redes que não a escola.

Quanto à experiência vivida dos entrevistados, anterior às licenciaturas, apenas dois professores mencionaram ter tido experiência parecida anterior e durante sua formação. Os demais professores relataram que ao ingressar no curso de Dança ou ter a experiência com dança na formação em Educação Física, suas posturas mudaram referentes à dança. Anterior a esta experiência estes percebiam a dança apenas como técnica ou expressão de movimentos e não como linguagem artística. Já os professores da área de Educação Física relatam nunca terem vivido a experiência de dança na escola e, quando a tiveram, foi de acordo com buscas e necessidades individuais fora do contexto escolar.

No que se refere à escolha do Curso Superior, três dos professores de Educação Física entrevistados relataram optarem por este curso por se aproximar mais da dança, visto que em suas épocas de formação não existia Licenciatura em Dança. Um professor relatou a escolha por este curso devido à maior abrangência do campo de trabalho. Apenas um relatou escolher Educação Física por questões financeiras, em que não podia bancar a formação em Dança em uma faculdade privada, desta forma optou pela Educação Física por ser em uma universidade pública.

Em acordo com os relatos dos entrevistados licenciados em Educação Física é possível perceber a diminuição da presença da dança nos cursos de Licenciatura em Educação Física no Rio de Janeiro.

A disputa entre os campos da Arte e da Educação Física, segundo a investigação de Silveira (2016), ainda é existente e tanto os licenciados de uma área quanto de outra estão abordando a Dança na escola garantindo-a e defendendo seu ensino com compromisso. Ambas as áreas ressaltam a má qualidade de espaço e infraestrutura para o tratamento da Dança, sendo essa a maior dificuldade a ser superada no contexto escolar, desta forma, torna a integridade da Dança na escola afetada.

Os saberes de dança segundo os informantes da pesquisa iniciaram em contextos de educação não formal, como por exemplo, grupos de dança, cursos livres e projetos sociais. Aos licenciados em Dança esta experiência continuou a ser problematizada e aprofundada durante a formação inicial em que os saberes do aluno de dança se tornou saberes de professores, ao longo da formação inicial, fato este que não ocorreu com os licenciados em Educação Física (SILVEIRA, 2016).

A autora salienta, concluindo sua tese de doutoramento, que é necessário que haja concursos públicos de acesso para licenciados em Dança, que as escolas acolham o ensino de dança, mas, sobretudo que as escolas ofereçam infraestrutura adequada para o desenvolvimento das aulas de Dança.

A autora finaliza seu trabalho apostando na não dualidade da Arte com a Educação Física trazendo a hipótese de se reconhecerem como complementares, não como concorrentes, assegurando um espaço mais amplo, variado e assertivo para a Dança na escola.

4.2.2 O lugar da Dança na escola: Uma descoberta a partir das teses e dissertações

A ideia desta secção é resgatar alguns pontos relevantes para refletir sobre a dança na escola, a partir da leitura das teses e dissertações. Tal esforço pode contribuir para responder à questão problema e desvelar o cenário da Dança nas produções, mas também auxiliar as discussões sobre o espaço da Dança na escola, seu lugar ou não-lugar, trazendo motivos, consequências, indicações, desvelados em fontes teóricas, e que podem colaborar na reflexão e modificação de tal realidade.

A Dança, por ser subcomponente da Arte e conteúdo estruturante da Educação Física, se torna marginalizada por não ser componente isolado na grade curricular, dependendo destas circunstâncias para ser reconhecida na escola. Na tentativa de identificar elementos que historicamente, na sociedade ocidental contribuíram para a marginalização da Arte, na escola, pode-se recorrer a Charlot (2014) quando esse autor enuncia que a escola nasceu com a finalidade de ser um lugar em que o escravo pedagogo (aquele que conduz a criança) leva a criança a ser alfabetizada, ou seja, a princípio a escola era expressão de sentido semelhante à palavra no qual as escolas cristãs ensinavam a ler e escrever, sobretudo sobre a bíblia. Desta forma, historicamente a escola foi sendo associada a um lugar da escrita portando valorizando o que pode ser enunciado.

Por utilizar a palavra como meio de ensino, a escola transforma tudo em objeto de pensamento e análise e não dá lugar ao Eu singular, vivenciado e empírico, mas ao Eu epistêmico e universal (CHARLOT, 2014). Observando o cenário escolar do eu epistêmico e universal, não é possível conferir à Arte uma vaga relevante, trazendo à tona a hierarquia dos saberes. Charlot (2014) ainda

menciona que o ódio ao corpo elucida muitas decisões da cultura ocidental clássica, afastando a Dança das ponderações sociais a respeito da cultura, ponderações essas que influenciam as práticas escolares.

A escola passou por muitas mudanças em seus objetivos durante os períodos históricos, permeando objetivos como: disciplinadora, moralizadora e controladora. Até o século XX a escola e a Arte permeavam estanques distintos em que a Arte só existia na escola se percebida enquanto arte da escrita – Literatura e Poesia (CHARLOT, 2014). Atualmente este ensino ainda é marginalizado, contudo, a existência na escola é amparada pela lei, uma conquista adquirida por meio de luta e resistência, como pode ser verificada a seguir nas teses e dissertações analisadas.

Charlot (2014) destaca que a Arte ocupou as escolas quando a pedagogia nova de John Dewey se fez presente, na qual a educação é ligada aos interesses do indivíduo respeitando o ritmo do seu desenvolvimento. O que interessa para a escola nova, não é a obra de arte em si, mas o fato do indivíduo exprimir-se dando lugar para a produção artística como expressão natural atribuindo o “aprender fazendo” (CHARLOT, 2014 – grifos do autor).

O ensino de Dança até a década de 1980 se preocupava com a espontaneidade e expressão do indivíduo, bem como o *laissez-faire*. Posterior à esta década as preocupações tomaram outro rumo e levaram ao ensino da Dança, e Arte, a afirmação como conhecimento na perspectiva das relações de ver, apreciar e contextualizar (BARBOSA 1986, 1988, 1989, 2011, 2014; CHARLOT, 2014; MARQUES, 1990, 1997, 2010, 2013). Como afirma Charlot (2014)

Graças à dança, aprende-se uma forma específica de viver-se como sujeito-corpo, em um espaço muitas vezes compartilhado com outros, em um tempo organizado por ritmos: esse é o objetivo fundamental do ensino da dança. (CHARLOT, 2014, p. 194).

Após a leitura das teses e dissertações selecionadas, foi possível traçar um parâmetro de abordagens temáticas, percebendo que todos os trabalhos lidos na íntegra, de alguma forma, resgatam a importância e resistência do fazer/ter a Dança na escola. Destes trabalhos, quatro relataram uma defasagem na efetivação da Dança na escola, seja pela infraestrutura ou pelo reconhecimento da mesma como conteúdo e como produtora de conhecimento, aspecto defendido como fundamental, pelos pesquisadores em suas investigações, para sua valorização.

No cerne do reconhecimento profissional, Curvelo (2013) destaca que profissionais despreparados e sem formação inicial adequada e que assumem a posição de professor de Dança, causam uma compreensão equivocada da área como um campo que não necessita de formação adequada para atuação profissional, sendo vista basicamente como recreação e entretenimento e reforçando assim sua desvalorização, em comparação com os demais sabres.

Matos (2011) realiza uma busca da formação dos discentes atuantes na Educação Básica brasileira e chega a um percentual de 2,4% de profissionais formados em dança, enquanto os outros 23,3% são relacionados às Artes Visuais e Plásticas, de um total de 25,7% que são professores de Arte.

A desvalorização da profissão docente pode ser entendida e identificada não só pelas lutas sindicais e pelo depoimento dos professores entrevistados, mas pelos números também. De 2007 a 2009 houve uma diminuição de 522.576 professores totais atuando em sala de aula. Para um período de apenas dois anos, o dado mencionado é bastante significativo (ANJOS, 2014).

Anjos (2014) salienta que, a partir do reconhecimento da arte como um meio da aprendizagem, não seria mais possível haver a omissão sobre o não-lugar que a dança ocupa na escola ou sua negação enquanto disciplina produtora de conhecimento. Se evitaria tal desvalorização, presente mesmo no discurso de gestores, como o caso da Gestora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC – BA a respeito de oficinas para o currículo do Ensino Médio

Estes projetos acontecem e a ideia é a necessidade de articular estes conhecimentos com o currículo, que é o grande desafio. A gente sempre pensa a arte muito deslocada. A ideia é como isso se articula no currículo e essas pessoas podem melhorar seus conhecimentos a partir da incorporação de várias linguagens artísticas. Isso pode resultar no aparecimento de artistas: de pintores, escultores, cantores, compositores, poetas, poetistas [...] ou não. Mas {se referindo ao mais importante} como isso pode potencializar e pode ajudar para que esses jovens possam melhorar o desempenho na escola. [...] A linguagem {se referindo à Dança} é revolucionária no sentido de como trabalha corpo/cabeça. Seria uma experiência, uma ousadia fantástica se pudéssemos promover esta articulação {dos projetos com o currículo}. Só será possível se a gente pensar em um projeto que dê conta disso e não curricular, porque não cabe mais nada no currículo {do Ensino Médio} (GESTORA SEC, 2013 *apud* CURVELO, 2013 p. 63).

No que concerne à infraestrutura, é possível perceber o desinvestimento quando Sena (2016) relata que não existe espaço contemplado a uso exclusivo do

CENA, curso técnico em Dança, e as aulas são ministradas em corredores de circulação da escola e em horários vagos do currículo. Este é apenas um dos vários exemplos existentes da docência em Dança quanto à despreocupação com o espaço de atuação.

Sem espaço adequado a prática não acontece, por isso que Silveira (2016) destaca que o interesse gerado pelos docentes a fim de cursar uma licenciatura para trabalhar a Dança na escola, se dá geralmente por meio de práticas fora do meio formal (em academias de dança).

Já a noção de Charlot (2014) sobre o ensino de Dança, está em acordo com as propostas de Marques (1990, 1997, 2010, 2013) em que

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (Scarpato, 2001, p. 59 *apud* CHARLOT, 2014 p. 184)

No tocante ao amparo teórico sobre dança os autores das teses e dissertações analisadas utilizaram-se de autores como: Débora Barreto, Livia Tenório Brasileiro, Isadora Duncan, Ciane Fernandes, Luciana Fiamoncini, Paul Bourcier, Rudolf Laban, Isabel Marques, Jussara Miller, Karenine Porpino, Maribel Portinari, Marcia Strazzacappa, Klauss Vianna, Ana Mae Barbosa, Carmen Lucia Biasoli, Édina Regina Baumer, Lucimar Bello P. Frange, Christine Greiner, Helena Katz, Lúcia Matos, Mônica Ehrenberg, Adriana De Faria Gehres, Scheila Mara Maçaneiro, Paulina Ossona, Silvia Sborquia, Debora Tadra, Gladistoni Tridapalli, Maria Heloisa Ferraz, Carla Morandi, Ana Terra, Cristiane Wosniak. É importante destacar a presença de autores do Paraná com realce em trabalhos relevantes para a área da Dança. Estes autores são Cristiane Wosniak, Scheila Mara Maçaneiro, Débora Tadra e Gladistoni Tridapalli³¹.

³¹ Cristiane Wosniak é professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança. Scheila Mara Maçaneiro também é professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança. Débora Tadra também professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança e professora titular do Centro Cultural do Teatro Guaíra. Gladistoni Tridapalli

Os demais autores utilizados para a ancoragem teórica e análises foram: Michel Foucault, Merleau-Ponty, Pedro Demo, Paulo Evaldo Fensterseifer, Paulo Freire, Elenor Kunz, Terezinha Petrucia Da Nóbrega, Rubem Alves, José Carlos Libâneo, Mauro José Sá Rego Costa, Edgar Morin, Antônio Nóvoa, Boaventura De Sousa Santos, Alda Judith Alves Mazzotti, Michael Apple, Marc Augé, Laurence Bardin, Zygmunt Bauman, Pierre Bourdieu, Gilles Deleuze, Pedro Demo, Henry Giroux, Denise Jodelet, Claude Lessard, Karl Marx, Philippe Perrenoud, Joana Paulin Romanowski, Jose Gimeno Sacristan, Donald Schön, Maurice Tardif, Kenneth Zeichner, Antônio Joaquim Severino, Demerval Saviani, Sylvie Fortin e Robledo Lima Gil.

No que tange à legislação que ampara o ensino de Dança na escola, todas as 5 teses e dissertações lidas na íntegra fazem o uso de alguma forma das referidas leis e documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 e Parâmetros Curriculares da Arte e da Educação Física. A Base Nacional Comum Curricular consta em apenas um trabalho, o que é compreensível uma vez que a mesma só foi aprovada em 15 de dezembro de 2017. Anterior a esta data só era possível consultar referências de estudos da proposta.

Na sequência apresenta-se um quadro que pode justificar a interpretação do lugar da Dança na escola como um não-lugar. Isso se dá a partir da categorização de elementos encontrados nas teses e dissertações em dois eixos, a saber: não-lugar da Dança e propostas/alternativas para o lugar da Dança. Com a leitura dos trabalhos na íntegra e a inferência das informações neles contidas, verifica-se que os elementos sob a categoria não-lugar, se fazem mais numerosos, como é possível atestar baixo:

QUADRO 5 – LUGAR OU NÃO-LUGAR DA DANÇA NA ESCOLA

NÃO-LUGAR DA DANÇA	PROPOSTAS/ALTERNATIVAS PARA O LUGAR DA DANÇA
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de formação inicial e continuada de professores; - Falta de oportunidades e possibilidades para aprofundamentos e atualização; - Acomodação funcional; - Escassez de professores; - Desprofissionalização do magistério; - Problemas de espaço físico - Equívocos de interpretação da dança no ambiente escolar; - Compreensão fragmentada da dança; - Disputa entre áreas de conhecimento em que a dança figura como conteúdo; - Presença da dança limitada aos documentos oficiais; - Desvalorização da dança e destituição de seu potencial como produtora de conhecimento; - Baixa valorização na hierarquização dos saberes escolares; - Carga horária destinada ao conteúdo; - Presença-ausência da dança (fora da matriz curricular); - Estrutura do sistema de ensino rígida e segmentada; - Reprodução das estruturas e reprodução no trabalho docente; - Baixa publicação de trabalhos em nível de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> com o tema “dança na escola”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de iniciação à docência; - Qualificação profissional; - Metodologias que estimulem a prática; - Aprendizagem artística; - Inter e transdisciplinaridade; - Professor como indivíduo ativo do/no processo educativo; - Entre-lugar da dança (docência, pesquisa, dança); - Propostas que abordem o indivíduo de forma integral; relação corpo-mente.

FONTE: Teses e dissertações lidas na íntegra
 NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final da dissertação, a intenção é sistematizar alguns achados da pesquisa, recuperando alguns dados, dos dois níveis de análise, para indicar elementos que auxiliem o diagnóstico do lugar ou não lugar da Dança na escola. Destaca-se que a partir desse diagnóstico é possível reaver subsídios para encontrar um lugar referendado para a Dança na escola, argumentando em seu favor.

A escolha de fontes para a investigação tem a ver com a noção de que as pesquisas de estado da arte e do conhecimento são importantes para que a *frente* da pesquisa continue em constante movimento e para que ocorra uma atualização dos discursos. Desta maneira, as considerações feitas neste trabalho também são provisórias, devido à constante revisão e evolução da memória da Educação.

O estado do conhecimento contribui para a construção desta memória produzindo um banco de dados para e na Educação, dando uma compreensão das necessidades e desafios a serem compreendidos e superados. Após o mapeamento das teses e dissertações foi possível perceber, a infrequência de publicações sobre o referido tema pesquisado, quando em cinco anos apenas 57 teses e dissertações foram publicados. A partir das buscas surge então a pergunta: Por que pouco se discute dança na escola? Existe mesmo lugar para a Dança na escola?

As buscas revelaram que a preocupação dos pesquisadores em Dança é sobre o reconhecimento da Dança na escola, sobre como a Dança está sendo observada e como está sendo promovida. É possível perceber essa conotação nos eixos temáticos, encontrados: Práticas Pedagógicas e Ensino-aprendizagem em Dança, Formação e Formação Continuada de professores, Dança e Currículo e Relações entre Dança-Educação Física e Dança-Arte. O eixo temático “Existência e visibilidade da Dança na escola” demonstra a preocupação do percurso da Dança até o firmamento no ambiente escolar, sua importância, seus percalços e disputas.

Segundo o cenário observado, entendendo a infrequência de publicações encontradas no banco de dados, pode-se inicialmente concluir que a Dança ocupa um “não lugar” no ambiente escolar. Apesar de estar apoiada e presente na Legislação Educacional, a Dança ainda está dando lentos passos no que tange à compreensão de uma área produtora de conhecimento, validada pela baixa produção recente de estudos.

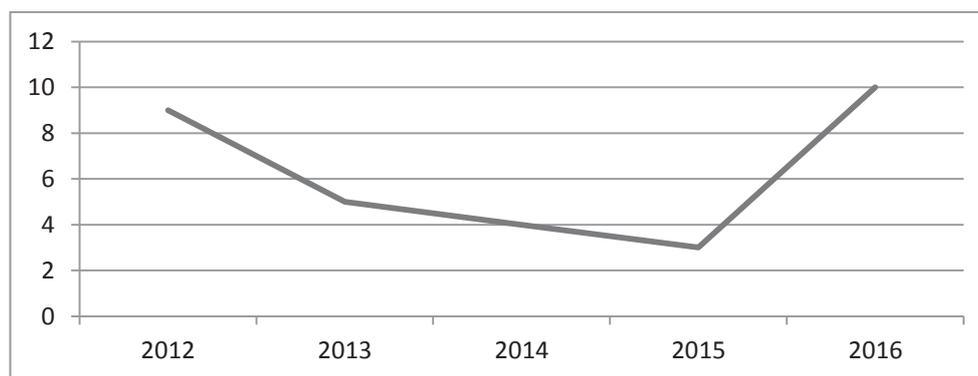
A observação do adentrar da Dança neste contexto e a percepção do quão recente é a sua presença na escola, não invalida o desenvolvimento de ações para o estabelecimento de proposições, mas pode sim ser entendido como uma mola propulsora para traçar o percurso da permanência da Dança como campo de conhecimento (CAZÉ, 2014).

Na tentativa de responder “Qual o lugar da Dança na escola?” esta dissertação de mestrado se propôs, primeiramente, diagnosticar o cenário a partir da busca de produções discentes nos Programas de Pós-Graduação do Brasil em Artes, Dança, Educação e Educação Física, sendo a Artes Cênicas parte do grupo Artes. Os dados obtidos revelaram que a produção em dança com a temática da escola nos últimos cinco anos é baixa, visto que, a (TABELA 2) revela um total de 63.822 de publicações referente à produção discente dos últimos cinco anos, sendo estas áreas Arte, Educação Física, Dança e Educação sendo de mestrado, doutorado, anais, revistas, dentre outros. Esta busca foi realizada nos repositórios das universidades em que a incidência de trabalhos produzidos e coletados nessa pesquisa fosse maior que 2.

Refinando esta busca para todas as publicações das universidades, apenas em nível de mestrado e doutorado foi possível encontrar um total de 6.105 teses e dissertações das respectivas áreas no período entre 2012 e 2016. Há uma discrepância muito grande entre esse total e o total de trabalhos encontrados para a análise desta dissertação.

A maior incidência de trabalhos foi do eixo temático 1 (Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem em Dança) contando com 31 trabalhos mapeados sendo eles 21 de mestrado acadêmico, 5 de mestrado profissional e 5 de doutorado. Estes trabalhos foram mapeados anualmente sendo 9 pesquisas publicadas em 2012, 5 em 2013, 4 no ano de 2014, no ano de 2015 3 pesquisas foram publicadas e por fim 10 pesquisas em 2016. Com este dado é possível notar que a maior concentração das pesquisas é em nível de mestrado e, por algum motivo estes docentes não chegam a cursar a pós-graduação em nível de doutorado, como é notável no (GRÁFICO 9) a seguir:

GRÁFICO 9 - INCIDÊNCIA DOS TRABALHOS DO EIXO TEMÁTICO 1 POR ANO



FONTE: Base de dados CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

Como elucidado no (GRÁFICO 9) acima as publicações tiveram um acréscimo significativo no ano de 2016 sendo apenas um em nível de doutorado. Os demais são: 5 em nível de mestrado profissional e 4 em mestrado acadêmico. Este dado induz a pensar que a produção de mestrados profissionais sobre dança na escola está crescendo bastante e ganhando visibilidade, visto que na pesquisa foram mapeados 6 trabalhos em nível de mestrado acadêmico e todos eles foram publicados no ano de 2016. Contudo, a produção de teses caiu nos últimos cinco anos, já que das 7 teses mapeadas apenas 2 foram publicadas no ano de 2016, as demais foram publicadas entre 2012 e 2014, não tendo nenhuma publicação em 2015.

A partir do número total de trabalhos, foi possível perceber um aumento de produções discentes. No ano de 2012 haviam apenas 9 publicações e no ano de 2016 a incidência foi de 17 publicações. Este dado sugere que a pesquisa sobre dança na escola tem aumentado em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, contudo, este número ainda é baixo, visto que, a discrepância da quantidade de publicações totais neste recorte temporal é destacável.

Anjos (2014), apresenta um dado de importante destaque que é a desvalorização da profissão docente que, segundo o autor, causa o desinteresse para a procura da profissionalização. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep em 2007 haviam cerca de 2.500.554 profissionais atuantes em sala de aula contudo, em 2009 esse número decaiu demasiadamente para 1.977.978 sendo uma diminuição de 522.576.

Uma nova busca foi realizada no Inep a fim de designar se houve o aumento ou diminuição de professores nos anos de 2012 a 2016, a fim de entender a baixa produção acadêmica sobre dança na escola. Segundo a última atualização do Instituto, em 2016, existem 2,2 milhões de professores atuantes na Educação Básica brasileira sendo 77,5% destes docentes com o nível superior completo e 90% com as licenciaturas completas e 6,5% estão com o nível superior em andamento como é possível perceber no (APÊNDICE J – GRÁFICO 10). Mesmo que o foco do trabalho não seja a formação docente, esta pode auxiliar na compreensão de como está a profissionalização dos docentes e o motivo de tão pouca publicação nos anos de 2012 a 2016 nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* com tema de dança na escola. Estes números evocam uma desvalorização dos professores bem como causam desinteresse aos futuros profissionais, impactando nos modos de praticar sua docência e decidir sobre sua permanência nela ou não (ANJOS, 2014).

Segundo os dados compilados na (TABELA 2) o campo que mais publica trabalhos nas universidades com incidência de trabalhos maior ou igual a 2 é a área de Educação contando com 17.166 trabalhos publicados no recorte temporal da pesquisa. Dos trabalhos encontrados no (APÊNDICE A – QUADRO 4) a área do conhecimento que mais publicou trabalhos também foi a Educação o que se entende que a maior concentração dos docentes que pesquisam dança na escola, vão para os Programas de Pós-Graduação em Educação, como é o caso da autora desta dissertação. A área de Dança conta com 10 pesquisas sendo elas todas oriundas do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Nas primeiras décadas do século XXI houve uma expansão dos cursos de graduação em Dança no Brasil, principalmente das licenciaturas, como constatou Silveira (2016). Até o ano de 2000 haviam 6 licenciaturas em Dança no Brasil e esse número elevou para mais de 45, até 2016, somando as licenciaturas, bacharelados, tecnológicos e cursos à distância, sendo 30 de licenciaturas em atividade no país. E, como verificado anteriormente por Anjos (2014) a dança é utilizada em diversos campos como objeto de pesquisa e como se constata neste trabalho o campo da Educação é o campo que maior utiliza a dança como objeto de investigação, em acordo com o (GRÁFICO 4).

Em uma pesquisa realizada, semelhante à busca desta dissertação, contudo com enfoque diferenciado, Anjos (2014) realizou uma investigação de estado da arte sobre as teses e dissertações publicadas no banco de dados da CAPES entre 2000

e 2010 a fim de reconhecer como a dança e a formação de professores para a Educação Básica é discutida. O autor reconhece que a produção científica sobre o tema é defasado e destaca que “dança-se muito e pensa-se pouco sobre o que se dança, por que se dança, com quem se dança, para quem se dança, quais os efeitos da ausência/presença dessa manifestação artística na sociedade” (ANJOS, 2014, p. 62). Desta forma, estas relações implicam na formação do artista/professor tornando-o reproduzidor da marginalização do lugar que a dança ocupa na escola.

Silveira (2016) também realizou uma busca das teses e dissertações, contudo, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a fim de descobrir a quantidade de trabalhos publicados que abordassem a temática do saber docente de Dança. Em sua busca foram encontrados 798 trabalhos abordando a temática do saber docente, ao refinar a busca para saber docente e dança nenhum trabalho foi encontrado. Contudo, ao buscar “ensino de dança” a autora encontrou 114 trabalhos sendo 18 relacionados indiretamente à temática do saber docente, 11 sobre ensino de dança escolar e 7 sobre os ensino superior. Estes dados revelados por Anjos (2014) e Silveira (2016) auxiliam a determinar que a infrequência de publicações sobre dança é latente não só em abordagens sobre a temática na escola.

No que tange ao amparo teórico é importante destacar a produção e referenciamento nas pesquisas às autoras paranaenses: Cristiane Wosniak, Scheila Mara Maçaneiro, Débora Tadra e Gladistoni Tridapalli. Estas pesquisadoras fazem parte do grupo docente do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná. Também é importante destacar e reforçar a produção discente paranaense sobre dança na escola, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR que publicou duas dissertações de mestrado no ano de 2016 das discentes Bruna dos Santos e Thais Castilho Taiacol orientados por Cristina Carta Cardoso de Medeiros e Jean Carlos Gonçalves.

No que diz respeito à dança e a sua formação de professores Anjos (2014) salienta que é negligenciada nos espaços escolares pelas políticas públicas e se mostra pouco expressiva no que tange ao reconhecimento enquanto promotora de conhecimentos. A dança é importante para a formação do indivíduo e busca sua legitimação social em diversos lugares, mas principalmente nos cursos de níveis superior, sendo a Pós-Graduação *stricto sensu* um lugar que potencializa esse

intento podendo contribuir para que esta seja mecanismo de formação, intervenção e entretenimento capaz de desenvolver e se constituir como profissão.

Nossa afirmativa se assenta na compreensão de que enquanto a arte não ocupar seu devido lugar na vida das pessoas, seja pela vida da escola ou de outros espaços de aprendizagem, as representações sociais sobre a arte, hegemonicamente marginalizadoras de determinados grupos em relação ao acesso, manterão imagens e sentidos de que a arte é para poucos, para quem é economicamente bem sucedido e detento de uma bagagem cultural erudita (ANJOS, 2014, p. 210).

Pode-se ler essa reflexão nomeando a dança não pertencente de algum lugar na vida das pessoas. Os referidos textos lidos na íntegra sugerem uma posição de dispensa da dança na escola e na vida cotidiana. Ao não ser tratada como área de conhecimento ou propulsora de conhecimentos objetivando a formação humana, desta maneira, é negligenciada e não ocupa determinado lugar. Como mencionado anteriormente, a dança pode ser olhada, dançada, percebida, entendida, estudada de diversas formas. Desta forma, a produção discente sobre dança é de extrema importância para a evolução e reconhecimento enquanto área de conhecimento, bem como para a memória da Educação e para que *frente* da pesquisa continue em constante atividade, atualizando discursos e referências.

Como foi possível notar ao longo da pesquisa, a Dança é ancorada pela legislação vigente atual com a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, juntamente com o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física. A Base Nacional Curricular Comum também respalda a Dança como conteúdo da educação formal e estabelece conhecimentos que os indivíduos devem adquirir durante a sua escolaridade básica, abrangendo a Dança na Educação Infantil como “campo de experiências em corpo, gesto e movimento”, como linguagem artística da disciplina de Arte e unidade temática da Educação Física.

No campo da Arte, a Dança tem como conjectura a prática artística por meio da articulação do corpo e da mente, dos processos cognitivos e experiências sensíveis do movimento dançado trazendo à tona relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular aspectos sensíveis e epistemológicos, o indivíduo adquire a capacidade de problematizar e transformar as percepções acerca do corpo, movimento e dança repensando as dualidades em favor do hibridismo dinâmico das práticas. Estas dualidades se constituem nos binômios: corpo *versus*

mente, popular *versus* erudito e teoria *versus* prática. No que concerne à unidade temática de Dança do campo da Educação Física, esta explora as práticas corporais caracterizadas pelo movimento por meio do ritmo, organizado em passos e evoluções específicas integrados, muitas vezes, a coreografias, sendo realizadas individualmente ou no coletivo.

Foi possível perceber, neste trabalho, que a Dança é amparada pela legislação, contudo não tem seu reconhecimento na escola o que a torna uma área negligenciada e sem lugar definido na hierarquização dos saberes. A disputa entre o pertencimento nos campos Educação Física e Arte acaba desgastando o reconhecimento da Dança na escola. Se caminhassem juntas a Arte e a Educação Física, possibilitariam que a Dança se afirmasse como área de conhecimento, propulsora de pensamento, desenvolvimento, consciência e fruição do corpo e da mente, e tornaria a Dança mais reconhecida na escola.

Autores como Marques (1990, 1997, 2010, 2013) e Strazzacappa e Morandi (2006) ressaltam que a dança não ocupa um lugar, tanto na escola quanto fora dela, em que é reconhecida como produtora de conhecimentos, se somando a formação humana. Barbosa (1986, 1988, 1989, 2011, 2014) também faz esta reflexão para o campo da arte refletindo sobre sua posição na hierarquização dos saberes. Dança é campo de conhecimento por sua institucionalização, por através da sua prática proporcionar o descobrimento de diversos aspectos essenciais ao indivíduo e também por estabelecer diversas e significantes relações com os demais campos e componentes do currículo.

Felix (2011) propõe tratar as aulas de Dança de Arte/Dança e Educação Física/Dança por distinção e diferenciação e não oposição. Desta forma, garante o reconhecimento da Dança na escola pelos dois vieses, tornando-os complementares. Seria este um caminho para uma possível asseguarção de um lugar para a Dança na escola (SILVEIRA, 2016).

Disputas ocorrem para o pertencimento de áreas no ambiente escolar, para a quantidade de horas de aulas de cada uma dessas áreas, bem como o seu grau de importância dentro deste espaço. A hierarquia das disciplinas escolares ainda mantém a Dança em uma posição inferior no currículo, presente em teoria e banido na prática, fazendo com que tenda a ocupar em realidade um “não lugar”, de um não reconhecimento. A relevância de se buscar na construção do conhecimento estudos

e propostas está em consonância com o desejo de propiciar a efetivação do seu lugar de significado, como atividade fundamental na formação integral do indivíduo.

Desta forma, ao se considerar que os estudos de caráter científico podem garantir a relevância, recorrendo à história, revelando a produção do conhecimento científico disponível, é possível destacar lacunas, emergências, frestas e possibilidades para viabilizar questionamentos e contribuir para a construção de um objeto de investigação permeado por reflexões, debates e produções de determinados campos teóricos, fazendo com que a pesquisa em Educação se perpetue e a *frente* da pesquisa continue se movimentando.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, F. V. S. **O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações sociais de professores de Dança**. 2014. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Belém, 2014.
- ARANTES, A. C. A História da Educação Física escolar no Brasil. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, año 13, nº 124, setiembre de 2008.
- AZEVEDO, F. C; ARAÚJO, B. R; SILVA, H. W. R; ARAÚJO, M. G; MEDEIROS, P. L. B; MORAIS, R. S; BITTENCOURT, G. H. F. O que é dança?. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXII Prêmio Expocom 2015** – Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação, Natal, 2015.
- BARBOSA, A. M. **História da Arte-Educação**: a experiência de Brasília. São Paulo: Max limonad, 1986.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 1988.
- _____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, nº 7, p.170-182, 1989.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- _____. **A imagem no ensino da Arte**: Anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, D. **Dança...: Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 1998. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998.
- BRASIL, **Decreto nº 7.247**, de 19 de Abril de 1879 que Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Câmara dos Deputados. 1879. Disponível em: <<https://goo.gl/eFCTi6>> . Acesso em: 30 de Jun 2017.
- _____. **Decreto nº 21.241**, de 4 de Abril de 1932 que Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 1932. Disponível em: <<https://goo.gl/vULW1G>>. Acesso em 30 Jun 2017.
- _____. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961 que Fixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. 1961. Disponível em: <<https://goo.gl/BJLfYW>> Acesso em: 30 Jun 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 705**, de 25 de Julho de 1969 que Altera a Redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Senado Federal. 1969. Disponível em: <<https://goo.gl/hbiumZ>>. Acesso em: 30 de Jun 2017.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971 que Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 1971. Disponível em: <<https://goo.gl/FjZYX4>>. Acesso em 30 de Jun 2017.

_____. Ministério Da Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980.

_____. Constituição (1988). Constituição da **República Federativa** do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. 1996. Disponível: <<https://goo.gl/oXee3>>. Acesso em 30 Jun 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 130p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, 114p.

_____. **Lei nº 9.696**, de 1 de Setembro de 1998 que Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Senado Federal. 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/ZZO4gT>>. Acesso em: 8 de Jan 2018.

_____. **Lei nº 12.287**, de 13 de Julho de 2010 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da Arte. Senado Federal. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/UUc9Dd>>. Acesso em 30 Jun 2017.

_____. **Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF**, de 13 de Dezembro de 2010, Publicado no DO. nº 237 , Seção 1, 2010, p. 137-143. Disponível em: <<https://goo.gl/Bao5QH>>. Acesso em 8 de Jan 2018.

_____. **Lei nº 13.278**, de 2 de Maio de 2016 que Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte. Senado Federal. 2016. Disponível: <<https://goo.gl/25PCRA>>. Acesso em 30 Jun 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Senado Federal. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/5RpSRo>>. Acesso em 30 Jun 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília: MEC, 2017.

CAZÉ, A. F. J. O. **Dança Salvador: Mapeando o ensino da Dança na rede municipal de ensino de Salvador/BA**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2014.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, nº. 31, p. 7-18, janeiro/abril 2006.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, J. F., SANTOS, V. L. B. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas do ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, vol. 4, nº 3, p. 509-526, setembro/dezembro 2014.

COSTA, F. C. B. A contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no ensino de Arte em Santa Catarina. **Revista Nupeart**, Florianópolis, vol. 8, p. 10-27, 2010.

CURVELO, M. N. **A (in)visibilidade da Dança nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Salvador**. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

DAOLIO, J. A cultura da Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, vol. 9, nº 1, supl., p. S33-S37, 2003.

DAZZI, C. Os estudos sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro: contexto historiográfico, omissões históricas e novas perspectivas. **Revista Visualidades**. Goiânia v.11, nº 1, p. 109-131, janeiro/junho 2013.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

DUNCAN, I. **Minha vida**. 8 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1969.

FÉLIX, J.J. **Enseigner l'art de la danse?** Bruxelas: DeBoeck, 2011.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVIII, nº. 79, p. 257-272, agosto 2002.

FIAMONCINI, L. Dança na Educação: A busca de elementos na Arte e na Estética. **Revista pensar a prática**. Goiás, vol. 06, maio/junho 2003 (*online*). Disponível em: <<https://goo.gl/7ryTxu>>. Acesso em 1 Out 2017.

FIGUEIREDO, V. M. C. A escola, a dança e suas relações contraditórias: Algumas implicações teóricas. **Revista da Faculdade Social da Bahia**. Edição especial com os Anais da 9ª Dance and Child Internacional Conference. Salvador, p. 351-354, 2003.

_____. A dança, a escola e seus diferentes espaços e tempos. Fórum temático: Dança na Educação Básica. **Dança**, Salvador, vol. 2, nº 2, p. 81-92, julho/dezembro2013.

FINCK, S. C. M.; CAPRI, F. S. As representações sociais da Dança em aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol. 6, nº 2, p. 249-263, julho/dezembro 2011.

FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?. In: **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. BARBOSA, A. M. (org.). São Paulo, SP. Cortez Editora, p. 35-48, 2011.

GARIBA, C. M. S. Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. **Revista EFDeportes**, Buenos Aires, vol 10, nº 85, junho 2005, *online*. Disponível em: <<https://goo.gl/WFujqQ>>. Acesso em 25 Jul 2017.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento Revista da Escola de Educação Física**, Porto Alegre, vol. 13, nº 2, p. 155-177, maio/agosto 2007.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GITELMAN, C. Dança moderna americana: um esboço. **Revista Pro-Posições**, Campinas, vol. 9, nº 2, junho 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/bkDtS8>>. Acesso em 21 Dez 2017.

GODOY, K. M. A. A Criança e a Dança na Educação Infantil. In: Dorotea Machado Kerr. (Org.). **Cadernos de formação: formação de professores didática de conteúdos – Conteúdos e didática das artes**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, vol. 5, p. 20-28, 2011.

GODOY, R. THIESEN, I. Formação do acervo da Academia Imperial de Belas Artes e o papel das comissões de professores. **Inf. Prof.** Londrina, vol. 4, nº 2, p. 20 - 41, julho/dezembro 2015.

GREINER, C. O registro da dança como o pensamento que dança. **Revista D'art**, São Paulo, 9 ed, nov 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/X1AmIK>>. Acesso em 25 Dez 2017.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, & LOVISOLO (Orgs.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. O movimento humano como tema. **Revista Kinein**, UFSC, Florianópolis, vol 1, nº 1, dezembro 2000.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, D. A. P. **O “se-movimentar” na dança: Uma abertura para novas significações – diálogos na Educação**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MARQUES, I. M. M. de A. Dança e educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 16, nº. 18, p. 5 - 22, janeiro/dezembro 1990.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Revista Motriz**, vol 3, nº 1. Junho de 1997.

_____. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2013.

_____. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, A. WOSNIAK, C. MARINHO, N. (Orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e Educação**. Joinville, SC: Nova Letra, 2010.

MATOS, L. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. In: SANTOS, R. RODRIGUES, E. (Orgs.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições possibilidades e experiências**. Goiânia: SEDUC/GO, 2011.

MEDEIROS, C. C. C. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil (1965–2004)**. 2007. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução do francês Carlos A. R. M. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOMMENSOHN, M. PETRELLA, P. (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MORANDI, C. O descompasso da Dança e da Educação Física. In: STRAZZACAPA, M. MORANDI, C. **Entre a Arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 95-112.

MOSÉ, V. (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

OLIVEIRA, E; ENS, R. T; ANDRADE, D. B. S. F; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 4, nº 9, p. 11-27, maio/agosto 2003.

OSSONA, P. **Educação pela dança**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

PENNA, M. A orientação geral para a área de Arte e sua viabilidade. In: ALVES, E., SANTANA, A, P. (Colaboradores). **É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA, 2001.

PEREIRA, S. R. C; CANFIELD, M. S. Dança na escola: desenvolvendo a emoção, a imaginação e o pensamento. **Revista Kinesis**, Santa Maria, nº 25, 2001.

PIGNATARI, D. **Semiótica e literatura: icônico e verbal, Oriente e Ocidente**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

POMBO, M. F. T. **Fenomenologia e Educação: a sedução da experiência estética**. 1995. 213 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências e Tecnologias da Saúde) – Universidade de Aveiro, Portugal, 1995.

PORPINO, K. Dança e currículo escolar. In: MARQUES, I. (Org.). **Série a dança na escola: arte e ensino**. Ano XXII. Presidência da República Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Salto para o Futuro. TV Escola. Boletim 2. Abril, 2012.

RENGEL, L. Ler a dança com todos os sentidos. In: TOZZI, D., COSTA, M. M., HONÓRIO, T. (Orgs.). **Teatro e Dança: repertórios para a Educação**, São Paulo: FDE, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Benedito M. São Paulo: Boitempo, 2007.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 21, nº 53, p. 57-68, abril 2001.

SENA, M. F. A. **Escolas técnicas de dança: Um olhar investigativo sobre a constituição do Centro Educacional Norte-rio-grandense de Arte**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes – PROFARTES) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, M. G. M. S.; SCHWARTZ, G. M. A expressividade na dança: visão do profissional. **Motriz**, v. 5, n. 2, p. 168-177, 1999.

SILVEIRA, S. C. S. **Saberes docentes para o ensino de Dança: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas de rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. **Imagens da Educação no corpo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, E. R. La Educación Física en Brasil: del origen hasta la actualidad. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, año 17, nº 169, junio de 2012.

SOUSA, N. C. P., HUNGER, D. A. C. F., CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, vol. 28, nº3, Julho/Setembro, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/C3rZp7>>. Acesso em 27 Ago 2017.

SOUZA, P. D. FÁVERO, M. T. M. A Educação Física na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, año 15, nº 147, agosto de 2010.

STRAZZACAPPA, M., MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência: A formação do artista da Dança**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2006.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre o ensino de Arte: Recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 41, p. 241-254. Março de 2011.

TADRA, D. S. A. *et al.* **Metodologia do ensino de artes: Linguagem da dança**. Curitiba: Ibpex, 2009.

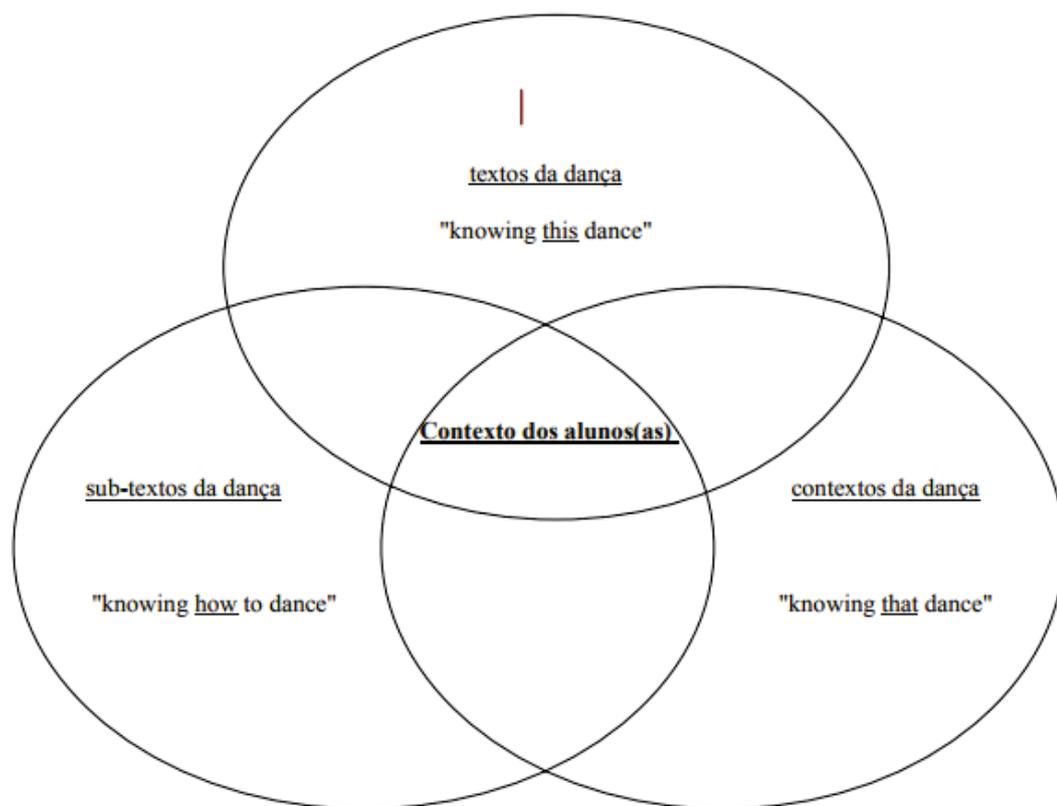
TOURINHO, I. Transformações no Ensino da Arte: Algumas questões para uma reflexão conjunta. In: **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. BARBOSA, A. M. (org.). São Paulo, SP. Cortez Editora, p. 27-34, 2011.

UNESP. **Ensino de arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente Curso de Especialização para o quadro de magistério da SEESP. São Paulo, 2011. *Online*. Disponível em: <<https://goo.gl/4WHgFU>>. Acesso em 30 Jun 2017.

WOSNIAK, C. R. **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: Dança, tecnologia e comunicação**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – FIGURA 1 – REDE DE TEXTOS



FONTE: MARQUES, I.A. Dançando na escola. **Revista Motriz**, vol 3, nº 1. Junho de 1997, p. 27

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)

(continua)

Nº	NOME	TÍTULO	PPG	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO
1	ALINE DUTRA FIALHO	Ensino-aprendizagem de Dança na escola: Construindo significados e espaços	Artes	UFMG	MS*	2016
2	AMANDA SANTOS DE LIMA	A formação profissional em Dança: O ineditismo da proposta de educação integrada em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro	Educação	UFRRJ	MS	2014
3	ANA FLÁVIA J. O. CAZÉ	Dança Salvador: Mapeando o Ensino da Dança na rede municipal de ensino de Salvador	Dança	UFBA	MS	2014
4	ANA LUÍSA PELISSONI	A contribuição da dança educativa nas aulas de Educação Física com crianças de uma escola pública	Educação	UPF	MS	2013
5	ANDRÉA B. DE SOUZA	Narrativas sobre o ensino da Dança: Caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande de Sul	Educação	UFRGS	MS	2015
6	ARTUR MARTINS GARCEZ	Grupo de dança do Colégio Marista de Natal: Um percurso formativo em danças populares	Ensino de Artes	UFRN	MS	2016
7	BRUNA B. DOS SANTOS	Videodança na escola: Reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar	Educação	UFPR	MS	2015
8	CAROLINA KUMMER JESUS	Trajetórias Dançantes: Influências constitutivas do ser professor de Dança	Educação	PUC-RS	MS	2015
9	CAROLINA R. ANDRADE	Uma proposta para o Ensino da Dança voltada para a Educação Infantil	Artes	UNESP	DR	2016
10	CECÍLIA SILVANO BATALHA	Ensino de Dança na escola: Concepções e práticas na visão de professores	Educação	UFRJ	MS	2016
11	CHRISTIANE G. DE ARAÚJO	A formação em Artes Cênicas (Teatro e Dança): Contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de Arte de Campo Grande/MS	Educação	UCDB	MS	2014
12	CLAUDIA D. P. E. ZAMBRANO	Pedagogias do corpo na educação da dança de matriz africana em Salvador, BA, Brasil: Perspectivas e tensões do projeto emancipatório	Educação	UFBA	DR	2013

APÊNDICE A – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)

(continua)

Nº	NOME	TÍTULO	PPG	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO
13	DANIELA CRISTINA VIANA	Mediação cultural por meio da Dança/Educação como possibilidade de aprendizagem na infância	Educação	UNIVILLE	MS	2016
14	DANIELI A. P. MARQUES	O “se movimentar” na dança: Uma abertura para novas significações – diálogos na Educação	Educação Física	UFSC	MS	2012
15	DANIELI MANTOVANI ZAGO	Caderno metodológico para o ensino e aprendizagem de danças árabes: Promoção da saúde através do exercício físico e da arte	Exercício Físico na Promoção da Saúde	UNOPAR	MS*	2016
16	EDER F. DO NASCIMENTO	Dança: os (des)saberes docentes dos professores de Arte/Dança de escolas estaduais no Paraná	Educação	PUC-PR	MS	2013
17	FERNANDA ANDERS	Dançar na aula de música: “Dá gosto de vir para o colégio”	Educação	UFRGS	MS	2014
18	FERNANDA S. ALMEIDA	Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil	Artes	UNESP	MS	2013
19	FLAVIA C. QUEIROZ	A Dança na Educação Infantil a partir da escuta das crianças	Educação	UNEB	MS	2013
20	FRANCISCO V. S. ANJOS	O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações sociais de professores de Dança	Educação	UFPA	DR	2014
21	GIOVANA B. DA SILVA	O que pode um corpo? Movimentos desejantes na Educação Infantil: Experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI	Educação	UFES	MS	2013
22	GRAZIELA SILVA FERREIRA	Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA	Dança	UFBA	MS	2013
23	HELAINÉ Q. DOS SANTOS	O ensino da Dança na formação do licenciado em Educação Física: Contribuição de uma vivência	Educação Física	USJT	MS	2016
24	ISLEIDE STEIL	Aulas de dança: Mediação cultural, formação estética e artística	Educação	UNIVALI	MS	2016

APÊNDICE A – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)

(continua)

Nº	NOME	TÍTULO	PPG	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO
25	IVANILDE GUEDES MATTOS	É pra descer quebrando: O pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar	Educação	UNEB	DR	2013
26	JACQUELINE R. PEIXOTO	Dançando descalço: A escola SESI/Dennis Gray na formação em Dança na cidade de Fortaleza (1974-1977)	Educação	UECE	MS	2014
27	JALMIRIS R. O. R. SIMÃO	Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos: corporeidade e dança nos currículos <i>pensadospráticos</i>	Educação	UERJ	MS	2014
28	JOSIANE G. F. CORRÊA	Dança na escola e a construção do co(rpo)letivo: Respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)	Artes Cênicas	UFRS	MS	2012
29	JULIANA DIAS BOARETTO	Danças indígenas Kaingang no Paraná: Possibilidades de intervenção educacional	Educação Física	UEM	MS	2012
30	JULIANA F. CASTRO	Dança, Educação e interatividade: Por uma “pedagogia do parangolé”	Dança	UFBA	MS	2012
31	JULIANA MARIA GRECA	O ensino da Dança “em jogo” – por uma metodologia contemporânea	Artes	UDESC	MS*	2016
32	KELRY LEÃO OLIVEIRA	Um currículo dança? Perspectiva pós-crítica de currículo e infância s partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação, Belém-PA	Educação	UFPA	MS	2016
33	LANA COSTA FARIA	Imagem em cena e corpo que dança: Poéticas pedagógicas	Artes	UNB	MS*	2016
34	LARYSSA M. G. ROCHA	Uma história da dança em escolas de Brasília: Memórias da Escola-Parque do período 1960 a 1974	Educação Física	UNB	MS	2016
35	LILIANE ISABEL A. FRANCO	Um caminho para a Dança na Educação Física escolar: Dinâmicas pautadas nos pilares básicos da Educação/LUNESCO	Educação Física	UFTM	MS	2015
36	LUCIANE S. P. BORGES	O ensino da dança na escola formal: Uma análise da inserção das academias de balé em escolas privadas em Salvador	Dança	UFBA	MS	2012

APÊNDICE A – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)

Nº	NOME	TÍTULO	PPG	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO
37	MÁBILE BORSATTO	Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em Dança: Uma ode ao fim dos modelos e formalismos	Dança	UFBA	MS	2015
38	MARCOS C. S. GOMES	Capoeira emancipatória no ensino da Dança: Uma proposta emergente dos saberes de Mestres na especialidade da cinesfera	Dança	UFBA	MS	2012
39	MARIA DE FÁTIMA A. SENA	Escolas Técnicas de Dança: Um olhar investigativo sobre a constituição do Centro Educacional Norte-rio-grandense de Artes	Ensino de Artes	UFRN	MS*	2016
40	MARIANA FLORIANO	Método BPI para criança: Considerações acerca de uma prática corporal realizada com crianças de 7-8 anos	Artes da Cena	UNICAMP	MS	2014
41	MARIANA M. KELLERMANN	O corpo lúdico no ensino-aprendizagem da Dança	Artes Cênicas	UFBA	DR	2012
42	MARÍLIA N. CURVELO	A (in)visibilidade da Dança nas escolas de Ensino Médio na rede pública estadual de Salvador	Dança	UFBA	MS	2013
43	MARINA DONATO CREPALDI	Formação continuada e o trabalho com Dança no Ensino Infantil em uma cidade do interior de São Paulo	Educação Física	Unimep	MS	2014
44	MICHELLE DA SILVA ALVES	A Dança nas aulas de Educação Física: A sistematização do conteúdo nas escolas de referência do estado de Pernambuco	Educação Física	UFPB	MS	2014
45	ODAILSO SINIVALDO BERTÉ	Corpo se (mo)viendo com imagens e afetos: Dança e pedagogias culturais	Arte e Cultura Visual	UFG	DR	2014
46	PRISCILLA VILAS BOAS	A improvisação em dança: Um diálogo entre a criança e o artista professor	Educação	UNICAMP	MS	2012
47	ROBERTA JORGE LUZ	A linguagem da Dança no currículo de Arte: Um estudo de caso em escolas estaduais de Sororaba/SP	Artes	UNESP	MS	2015

(continua)

APÊNDICE A – QUADRO 5 -- QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DANÇA (2012-2016)

Nº	NOME	TÍTULO	PPG	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO
48	ROBERTA S. A. SANTOS	A Dança como conteúdo das aulas de Educação Física: suas possibilidades a partir da formação continuada dos professores do município de Bagé/RS	Educação Física	UFPeI	MS	2014
49	ROSÂNGELA MEES	Com-posições na Educação Infantil: A hipótese de uma dança-invenção	Educação	UFSC	MS	2013
50	SILVIA AZEVEDO SOUSA	Ensino de Dança na escola: Um estudo de atualização de referenciais sobre a compreensão de corpo na formação de professores em João Pessoa/PB	Dança	UFBA	MS	2015
51	SILVIA CAMARA S. SILVEIRA	Saberes docentes para o ensino de Dança: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana	Educação	UFRJ	DR	2016
52	TAINÁ MOREIRA GOMES	A educação pela dança no Ensino Básico de Goiás	Educação	Unimep	MS	2015
53	TATIANA DE O. ALMEIDA	Dança Narrativa: Experiências de processos criativos na Educação Básica	Artes	UFMG	MS*	2016
54	THAIS CASTILHO TAIACOL	Vozes da Dança na escola: O ballet clássico em perspectiva verbo-visual	Educação	UFPR	MS	2016
55	THIAGO SANTOS DE ASSIS	Avaliação da aprendizagem em Dança: Um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador/BA	Dança	UFBA	MS	2012
56	VANESSA G. FRANCISCHI	O processo pedagógico da Dança na escola: Estudo de caso de uma escola do município de São José-SC	Educação Física	UFSC	MS	2013
57	VIVIANE DE BASTOS	Potenciais redes de afetos na dança: Tessituras na rede municipal de ensino de Salvador	Dança	UFBA	MS	2016

MS* - Mestrado Profissional

FONTE: Banco de dados da CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

**APÊNDICE B – QUADRO 7 – QUADRO DE ÁREAS DE CONHECIMENTO E
INSTITUIÇÃO PUBLICADOS POR ANO (2012-2016)**

ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2012	Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Federal do Rio Grande do Norte Universidade Estadual de Maringá Universidade Federal da Bahia Universidade Estadual de Campinas	Educação Física Artes Cênicas Dança Educação
2013	Universidade de Passo Fundo Universidade Federal da Bahia Pontifícia Universidade Católica do Paraná Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Universidade Estadual da Bahia Universidade Federal do Espírito Santo Universidade Federal de Goiás Universidade Federal de Santa Catarina	Educação Artes Dança Arte e Cultura Visual Educação Física
2014	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Universidade Federal da Bahia Universidade Católica Dom Bosco Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal da Paraíba Universidade Federal do Ceará Universidade Estadual do Rio de Janeiro Universidade Estadual de Campinas Universidade Metodista de Piracicaba Universidade Federal de Pelotas	Educação Dança Artes da Cena Educação Física
2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal do Paraná Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Universidade Federal do Triângulo Mineiro Universidade Federal da Bahia Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Universidade Metodista de Piracicaba	Educação Educação Física Dança Artes
2016	Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal do Rio Grande do Norte Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Universidade Federal do Rio de Janeiro Universidade da Região de Joinville Universidade do Norte do Paraná Universidade São Judas Tadeu Universidade do Vale do Itajaí Universidade Estadual de Santa Catarina Universidade Federal do Pará Universidade de Brasília Universidade Federal do Paraná Universidade Federal da Bahia	Artes Ensino das Artes Educação Exercício Físico e Promoção da Saúde Educação Física Dança

FONTE: Base de dados CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

APÊNDICE C – TABELA 3 – TABELA DE INCIDÊNCIA DOS AUTORES RELACIONADOS À DANÇA NAS TESES E DISSERTAÇÕES

AUTORES	INCIDÊNCIA NOS TRABALHOS
ADRIANA DE FARIA GEHRES	5
AIRTON TOMAZZONI	5
ANA DE PELLEGRIN	4
ANA MAE BARBOSA	20
CARLA MORANDI	26
CHAMES STALVIERE MARIA e ANA FRANZONI	4
CHRISTINE GRAINER	17
CIANE FERNANDES	4
CRISTIANE WOSNIAK	5
DÉBORA BARRETO	13
DIONÍSIA NANNI	7
ERIKA VERDERI	5
GLADISTONI DOS SANTOS TRIDAPALLI	3
HELENA KATZ	15
IDA MARIA FREIRA	6
INÊS ARTAXO	3
IRENE TOURINHO	5
ISABEL MARQUES	40
JOSIANE FRANKEN CORRÊA	3
JUSSARA SETENTA	5
KARENINE DE OLIVEIRA PORPINO	8
KATHYA AYRES DE GODOY	3
KLAUSS VIANNA	4
LENIRA RENGEL	17
LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO	9
LUCIA MATOS	6
LUCIANA FIAMONCINI	8
MARCIA STRAZZACAPPA	36
MARIA MOMMENSOHN	8
MARTA THIAGO SCARPATO	4
MÔNICA CALDAS EHRENBURG	5
PAULO PETRELLA	7
RUDOLF LABAN	19
SCHEILA MARA MAÇANEIRO	4
TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA	5

FONTE: Base de dados CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

APÊNDICE D – TABELA 4 – TABELA DE INCIDÊNCIA DE OUTROS AUTORES NAS TESES E DISSERTAÇÕES

AUTORES	INCIDÊNCIA NOS TRABALHOS
PAULO FREIRE	22
JOSÉ CARLOS LIBÂNEO	7
LEV VYGOTSKY	6
ANTÔNIO NOVOA	7
MAURICE TARDIF	10
JOHN DEWEY	5
JEAN PIAGET	4
DEMerval SAVIANI	7
MICHEL FOUCAULT	17
PIERRE BOURDIEU	6
RUBEM ALVES	7
EDGAR MORIN	13
DONALD SHÖN	6
MAURICE MERLEAU-PONTY	9
CARMEM LUCIA SOARES	3
ALDA JUDITH ALVES-MAZZOTI	3
HENRY GIROUX	4
THEODORE W. ADORNO	4
GASTON BACHELARD	3
GILLES DELEUZE	8
LAURENCE BARDIN	6
JORGE LARROSA BONDIA	15
ANTONIO JOSÉ FARO	5

FONTE: Base de dados CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

APÊNDICE E – QUADRO 8 – QUADRO DE ACESSO NOS REPOSITÓRIOS DAS UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	BANCO DE DADOS E ACESSOS
UFBA	Disponível em < https://repositorio.ufba.br/ri/community-list > Acesso em 2 de Jan 2018
UFPR	Disponível em < http://acervo.ufpr.br/ > Acesso em 2 de Jan 2018
UFRGS	Disponível em < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1 > Acesso em 2 de Jan 2018
UFSC	Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/browse > Acesso em 2 de Jan 2018
UNEB	Disponível em < http://www.ppgeduc.uneb.br/index.php/teses-e-dissertacao/ > Acesso em 2 de Jan 2018
UNESP	Disponível em < https://repositorio.unesp.br/ > Acesso em 2 de Jan 2018
UFMG	Disponível em < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br > Acesso em 2 de Jan 2018
UFRN	Disponível em < https://repositorio.ufrn.br/jspui/ > Acesso em 2 de Jan 2018
UFRJ	Disponível em < http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-teses.html > Acesso em 2 de Jan 2018
UNICAMP	Disponível em < http://repositorio.unicamp.br/ > Acesso em 2 de Jan 2018
UNB	Disponível em < http://repositorio.unb.br/ > Acesso em 2 de Jan 2018
UNIMEP	Disponível em < https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/ > Acesso em 2 de Jan 2018

FONTE: Repositórios das Universidades

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

APÊNDICE F – TABELA 5 – TABELA DE INFERÊNCIA DAS TÉCNICAS DE ESTUDO DE CAMPO

TÉCNICAS DE ESTUDO DE CAMPO	INFERÊNCIA
ANÁLISE DOCUMENTAL	10
DIÁRIO DE CAMPO/BORDO	6
ENTREVISTA	21
GRUPO FOCAL	3
OBSERVAÇÃO	13
PROTOCOLO VERBO-VISUAL	1
QUESTIONÁRIO	10
REGISTROS MIDIÁTICOS	5
RELATÓRIO	1

FONTE: Repositórios das Universidades

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

APÊNDICE G – TABELA 6 – TABELA DAS UNIDADES DE ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

UNIDADES DE ANÁLISE	INFERÊNCIA
ALUNOS	3
APRESENTAÇÕES DE DANÇA	1
ESCOLA	2
FORMAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA	1
PRÁTICA DA DANÇA	10
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	14
PRESENÇA DA DANÇA NA ESCOLA	3
PROCESSO DO CONHECIMENTO	5
PROFESSOR	10
PROJETO PEDAGÓGICO	6

FONTE: Repositórios das Universidades

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

APÊNDICE H – TABELA 7 – TABELA DE INFERÊNCIA DE METODOLOGIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES

METODOLOGIAS	INFERÊNCIA
A/R/TOGRAFIA	1
ANÁLISE DE CONTEÚDO	5
ANÁLISE DO DISCURSO	3
ANÁLISE DOCUMENTAL	7
ARQUEOLÓGICA	1
AUTOBIOGRAFIA	1
BIBLIOGRÁFICA	5
BPI*	1
BRICOLAGEM	1
CARTOGRAFIA	3
DESCRITIVA	3
ESTUDO DE CAMPO	3
ESTUDO DE CASO	7
ESTUDOS CULTURAIS	2
ETNOGRÁFIA	3
EXPLICATIVA	2
EXPLORATÓRIA	7
HISTÓRICA	2
PEBA**	1
PESQUISA-AÇÃO	3

* BPI – Método Bailarino/Pesquisador/Intérprete

** PEBA – Pesquisa Baseada em Arte

FONTE: Repositórios das Universidades

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

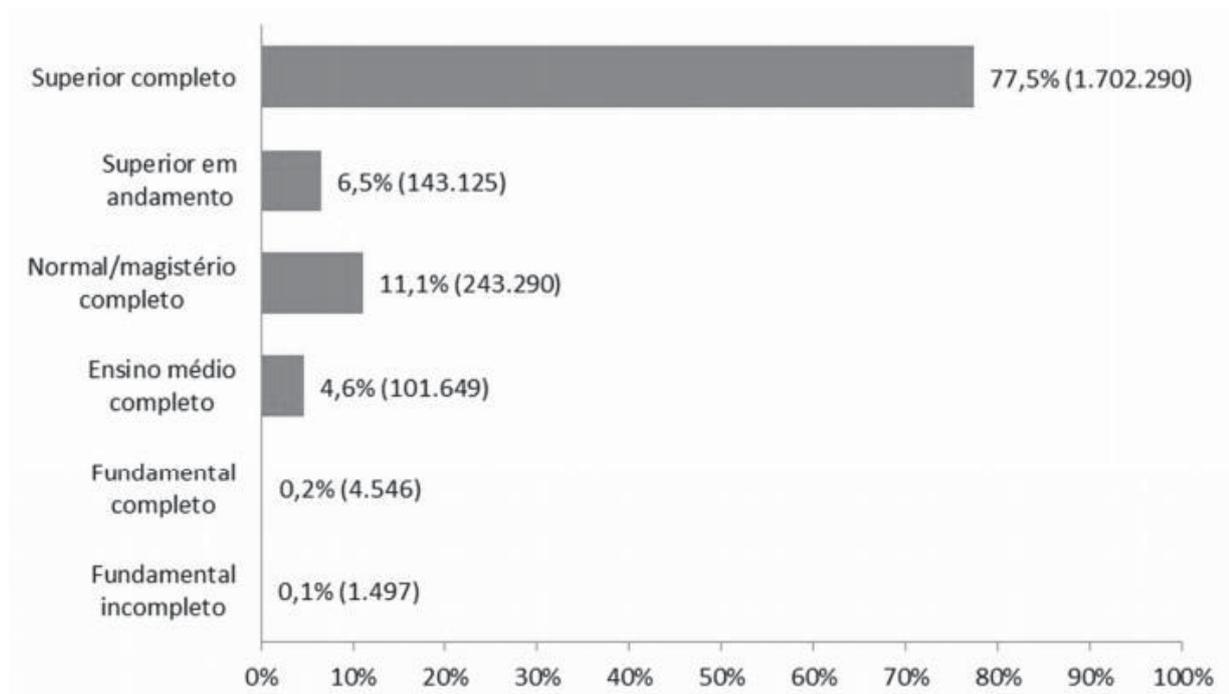
APÊNDICE I – QUADRO 9 – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES LIDOS NA ÍNTEGRA

Nº	NOME	TÍTULO	PPG	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO
1	DANIELI A. P. MARQUES	O “se movimentar” na dança: Uma abertura para novas significações – diálogos na Educação	Educação Física	UFSC	MS	2012
2	FRANCISCO V. S. ANJOS	O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações sociais de professores de Dança	Educação	UFPA	DR	2014
3	MARIA DE FÁTIMA A. SENA	Escolas Técnicas de Dança: Um olhar investigativo sobre a constituição do Centro Educacional Norte-riograndense de Artes	Ensino de Artes	UFRN	MS*	2016
4	MARÍLIA N. CURVELO	A (in)visibilidade da Dança nas escolas de Ensino Médio na rede pública estadual de Salvador	Dança	UFBA	MS	2013
5	SILVIA CAMARA S. SILVEIRA	Saberes docentes para o ensino de Dança: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana	Educação	UFRJ	DR	2016

FONTE: Repositórios das Universidades

NOTA: Dados trabalhados pela autora da dissertação

APÊNCIDE J – GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE – BRASIL 2016



FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Novas estatísticas – Censo escolar, 2016, p. 23