



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
CURSO DE PEDAGOGIA

Victória Regina Velho

**Desafios e possibilidades para a dança na escola: uma perspectiva crítica e
artística**

Florianópolis

2024

Victória Regina Velho

**Desafios e possibilidades para a dança na escola: uma perspectiva crítica e
artística**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dra. Carolina Picchetti Nascimento

Florianópolis

2024

Velho, Victória Regina
Desafios e possibilidades para a dança na escola: uma
perspectiva crítica e artística / Victória Regina Velho ;
orientadora, Carolina Picchetti Nascimento, 2024.
68 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

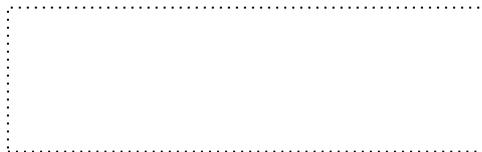
1. Pedagogia. 2. Pedagogia. 3. Formação de professores.
4. Dança. I. Nascimento, Carolina Picchetti. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Pedagogia. III. Título.

Victória Regina Velho

Desafios e possibilidades para a dança na escola: uma perspectiva crítica e artística

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 15 de agosto de 2024.



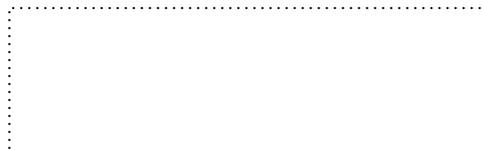
Coordenação do Curso

Banca examinadora



Prof^a. Dra. Carolina Picchetti Nascimento

Orientador(a)



Prof^a. Dra. Danieli Alves Pereira Marques

ART/CCE/UFSC



Prof Dr. Alexandre Toaldo Bello

MEN/CED/UFSC

Florianópolis, 2024.

Dedico este trabalho a todos os professores que, valorizando a educação pública e de qualidade, se dedicam diariamente a transformar vidas por meio do ensino.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão primeiramente a Deus, por ter me concedido força, sabedoria e perseverança ao longo deste processo de pesquisa para meu Trabalho de Conclusão de Curso. Agradeço também pela oportunidade de aprendizado, pelas portas que se abriram e por ser minha fortaleza durante todos esses anos de graduação.

À minha família e especialmente, aos meus amados pais, Vânia e José Augusto, não há palavras que sejam suficientes para expressar a gratidão que sinto por vocês neste momento especial. Desde o primeiro dia da minha jornada acadêmica até este momento de conclusão, vocês estiveram ao meu lado com amor, paciência e apoio. Mãe e pai, vocês não somente me mostraram a importância da educação, mas também ensinaram valores que carrego comigo para sempre. Agradeço também ao meu avô, Getúlio, que hoje já não se faz mais presente neste plano, mas sempre me apoiou de modo incondicional.

Ao meu namorado Peterson, por todo o amor, apoio e compreensão que me proporciona diariamente. Obrigada!

Deixo registrado também o meu muito obrigada às minhas amigas de infância e que seguem comigo até hoje. Maria, Emilly e Mariah, agradeço o privilégio de ter vocês ao meu lado em todas as fases da minha vida. Não seria a mesma coisa sem vocês. Agradeço à minha amiga e parceira de trabalho Daiana Knaul. Obrigada por tornar meus dias mais leves e por tantos conselhos sábios. Você é uma inspiração como professora. Agradeço ainda, as amigadas que fiz ao longo curso. Amanda, Janahína, Marcela, Raquel e Yasmin, vocês foram mais do que colegas de sala, foram minhas confidentes, meu amparo e motivo de boas risadas durante todos esses anos.

Por fim, gostaria de agradecer à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), referência em educação pública e de qualidade e a todos os professores que cruzaram o meu caminho ao longo desta jornada que é a graduação. Em especial, expresso minha gratidão à minha orientadora Carolina Picchetti. Seus conhecimentos, seu suporte e sua calma foram essenciais na elaboração deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim!

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas". Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Alves, 2002, p. 207)

RESUMO

Este trabalho discute a dança como uma forma de conhecimento e sua importância no contexto educacional. Comumente reduzida a uma atividade para promover a “expressão emocional” e o desenvolvimento de “habilidades motoras”, a dança é aqui abordada como uma linguagem artística capaz de oferecer uma compreensão mais ampla do mundo. O estudo teve como objetivos: elucidar as contribuições da dança para a formação artística das crianças, caracterizar seu lugar no ambiente escolar e identificar formas de resistência que sustentam sua afirmação como um elemento formativo específico na escola. A pesquisa, fundamentada nas obras de Isabel Marques para caracterizar a dança como arte, discutiu o papel formativo da dança na escola e como ela poderia contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos estudantes. A partir de uma análise da literatura contemporânea, dialogando com trabalhos na área da Educação Física, foram identificadas algumas relações centrais sobre a presença da dança no espaço escolar, o que resultou na elaboração de cinco temáticas que buscam responder ao objetivo geral da presente pesquisa: 1. A dança na escola como expressão da arte; 2. Engajamentos e resistências que permeiam a dança; 3. A dança como um recurso para o ensino e aprendizagem de outros conhecimentos; 4. A dança no ensino regular e em aulas extracurriculares 5. A diversidade de formas e estilos nas danças. Por fim, compreendeu-se que, apesar da inclusão da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, o reconhecimento e a efetivação da dança como uma prática pedagógica enfrentam desafios. No entanto, é por meio de uma reflexão crítica e do reconhecimento da dança como arte que se pode alterar este cenário.

Palavras-chave: dança; escola; arte, educação; formação de professores;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Diagrama de relações entre os conteúdos da dança.	44
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resumos expandidos CBCE	47
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A DANÇA ENQUANTO ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA.....	21
3 O PAPEL FORMATIVO DA DANÇA NA ESCOLA	31
3.1 O PAPEL FORMATIVO DA ESCOLA	31
3.2 A PRESENÇA DA DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR	37
4 DIÁLOGO COM A LITERATURA CONTEMPORÂNEA.....	46
4.1 A DANÇA NA ESCOLA COMO EXPRESSÃO DA ARTE	48
4.2 ENGAJAMENTO E RESISTÊNCIAS QUE PERMEIAM A DANÇA: ENTRE A ADESÃO E A EXISTÊNCIA DE RELAÇÕES PRECONCEITUOSAS.....	50
4.3 A DANÇA COMO UM RECURSO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE OUTROS CONHECIMENTOS	56
4.4 A DANÇA NO ENSINO REGULAR E EM AULAS EXTRACURRICULARES.....	58
4.5 A DIVERSIDADE DE FORMAS E ESTILOS DE DANÇA.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

Pensar a dança como uma forma de conhecimento e parte da formação das crianças na escola é ainda um desafio para muitos educadores, o que se expressa na carga horária reduzida da disciplina de Artes nas escolas (no geral, duas aulas na semana), e na compreensão da arte – e, neste caso, da dança –, apenas como um meio de expressar emoções e desenvolver habilidades motoras. No entanto, mais do que isso, a dança é um modo de compreender e se relacionar com o mundo. Marques (2003, p.24) afirma que “essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano - educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte” Neste sentido, a escola deveria se tornar um espaço privilegiado para o desenvolvimento de um saber crítico e significativo em dança em relação direta com a sociedade, afinal a dança enquanto uma arte permite a exploração de questões sociais, históricas e culturais.

É inegável que ao longo dos últimos anos a relação da dança com a escola ganhou maior destaque, sobretudo após sua inclusão nos Parâmetros Nacionais Curriculares, em 1997 (BRASIL 1997a; 1997b). No entanto, ainda são muitos os questionamentos em relação à prática da dança no ambiente escolar. Qual o lugar da dança na escola? De que maneira a dança pode ser abordada para que se aproxime de sua condição como arte? Há uma abordagem sistemática e bem estruturada para o ensino da dança? Quais as barreiras que impedem a participação completa dos alunos nas atividades de dança?

Estas são algumas questões que permeiam a discussão sobre essa prática escolar e que limitam e causam insegurança para ensinar e aprender a dança na escola.

Ainda que a sociedade venha passando por significativas transformações que refletem e implicam em alterações no funcionamento da escola, o corpo e a expressão corporal seguem sendo encarados como um problema dentro do ambiente da sala de aula. Embora o corpo constitua uma importante esfera de comunicação, este movimento corporal ainda é visto como uma adversidade. Neste sentido, Marques (2003, p. 18) afirma que a dança ainda apresenta um grande risco para educação formal visto que transgride os aspectos analíticos, descritivos e lineares da escola tradicional, abrindo portas para aspectos corporais, emocionais e espontâneos.

Não obstante, existem também outros desafios que dificultam a consolidação da dança em seu aspecto educativo, tais quais: o preconceito enraizado na sociedade relacionado a um estereótipo de gênero, que concebe a dança como uma prática atrelada ao universo feminino; a produção recente de bibliografia especializada na área da dança e a conseqüente falta de acesso a ela, o que representa um desafio significativo tanto para docentes quanto para os alunos; a visão de que a dança é menos importante do que outros conteúdos curriculares, levando a uma menor prioridade em termos de investimento e apoio. Os aspectos anteriormente citados despertaram meu interesse de pesquisa na área da dança-educação, entre outras problemáticas.

Assim, a partir da articulação das vivências e saberes experimentados ao longo do Curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e com as experiências vividas durante meu processo escolar quando criança, somado também aos estágios obrigatórios e não obrigatórios vividos ao longo da graduação, pude perceber a dança reconhecida como aspecto secundário ao processo escolar, tendo destaque somente em festas escolares e datas comemorativas. Além disso, a falta de aproximação com a Arte-Educação ao longo da minha formação acadêmica revela a urgência de vivências e produções acadêmicas sobre a arte e, neste caso, a dança na escola, a fim de compreender os impactos desta abordagem pedagógica para a formação das crianças.

O currículo do curso de Pedagogia na UFSC conta com a disciplina de Arte, Imaginação e Educação, na sexta fase do curso e, apesar de citar a dança em sua ementa, é restrito e muito breve o enfoque da dança enquanto arte na escola nesta disciplina. Ademais, a cadeira “Educação e Infância IV: conhecimentos, jogo, brincadeira e linguagem”, também no sexto período, foi a maior aproximação que tive com esta vertente da arte durante a graduação. A partir disso, acredito na produção de pesquisas acadêmicas como fonte de compreensão da importância de pensarmos diferentes possibilidades e o potencial formativo a partir da dança na escola. É através desta tomada de consciência, que o cenário da dança na escola pode ser alterado.

Neste sentido, em uma tentativa de romper a valorização do conhecimento “analítico/descritivo/linear em detrimento do conhecimento sintético/sistêmico/corporal/intuitivo” (Marques, 2003, p. 21) proponho-me nesta pesquisa de trabalho de conclusão de curso formular reflexões sobre o dançar na

escola, especialmente, na dança enquanto arte a fim de ressignificar corpos, afinal “a integridade corpórea no pensamento de corpo na Dança-Educação resulta no despreendimento das dicotomias tão arraigadas em nosso ser como consequência dos processos de educação formal [...] e informal em cursos livres de dança e de artes em geral.” (Miller, 2014, p.104 apud Reis, 2019, p.3).

Assim, reconhecendo que “a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de festinha-de-fim-de-ano” (Marques, 1997, p. 21) e que esta é uma prática que potencializa o ser humano a explorar suas capacidades de criação, apreensão, expressão e movimento, além de contribuir para o processo de aprendizagem dos sujeitos através de seus conteúdos próprios, ressalto a necessidade de pesquisar e defender a dança como prática efetiva do processo escolar, afinal, “a dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas” (Strazzacappa, 2001, p. 71).

Deste modo, proponho como objetivo geral deste trabalho sistematizar como a dança enquanto arte pode desempenhar um papel formativo específico na trajetória escolar dos estudantes. Para isso, formularam-se, os seguintes objetivos específicos: a) Refletir sobre as contribuições que a dança pode oferecer para a formação artística das crianças na escola. b) Caracterizar o lugar que a dança vem ocupando no contexto escolar; c) Conhecer as formas de resistência nas instituições escolares que viabilizam a afirmação da dança enquanto elemento formativo específico na escola.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa tem como percurso metodológico dois momentos principais. O primeiro momento destina-se a explicitar a dança enquanto arte na formação integral do ser humano e refletir acerca do papel formativo da dança na escola, tendo por fundamento central os estudos de Isabel Marques¹, de modo especial as obras *Ensino de dança hoje: Textos e Contextos*, publicado no ano de 2007 e *Dançando na Escola*, publicada em 2003. A escolha por esta referência se deu pelo fato de Isabel ser precursora na sistematização e pesquisa na área de ensino de dança no Brasil.

¹ Marques é escritora, diretora e professora de dança. Doutora em Educação pela USP, Mestre em Dança pelo Laban Centre (Londres), graduada em Pedagogia pela USP, a autora dirige o Instituto Caleidos, em São Paulo/SP (CALEIDOS, s.d).

Neste primeiro momento, a pesquisa se encarrega de abordar a dança enquanto arte na formação humana, tecendo relações entre a dança, a arte-educação e o estético. A partir das ideias de Duarte Jr. (1994) e de Isabel Marques (2003, 2007) elabora-se a defesa da dança como uma linguagem que possui conhecimentos próprios e fundamentais para a formação social crítica, estética e cognitiva dos indivíduos. Para dar conta desta ação, buscou-se também elucidar o caráter formativo da escola em geral, a partir de um diálogo com a concepção de José Carlos Libâneo (1990, 1997, 2001, 2004), destacando a importância da escola não apenas como um espaço de construção formal de conhecimentos acadêmicos (a serem memorizados e “avaliados”), mas também um lugar de crescimento pessoal, social e cultural. Por fim, tece-se uma discussão sobre a dança na escola, abordando os documentos que regem o ensino de dança na escola e caracterizando possíveis práticas dançantes a partir de Marques (2003, 2007, 2010, 2012).

No segundo momento metodológico da pesquisa, destaca-se a discussão sobre o cenário da dança na escola a partir da literatura contemporânea. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos resumos expandidos dos anais dos congressos ligados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) a partir das palavras-chaves: dança e educação; dança e arte; dança e escola; dança e pedagogia. Ao analisar o título, resumo e palavras-chaves de cada resumo encontrado, 11 pesquisas foram selecionadas para leitura e análise neste trabalho de conclusão de curso.

Este estudo se organiza em quatro capítulos, de modo que O primeiro capítulo é esta introdução, que apresenta a temática a ser discutida, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa. Já o segundo capítulo, intitulado “dança enquanto arte na formação humana” discute o processo de formação dos sujeitos à luz de Paulo Freire, não se limitando à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve a promoção de uma consciência crítica sobre as questões sociais e a opressão. A educação desempenha um papel fundamental nesse contexto, assim, a dança, reconhecida por seus conhecimentos próprios e expressão significativa da arte, aparece como possibilidade estética, de compreensão de si e do mundo. Já no capítulo três, é abordado o papel formativo da dança na escola através de um diálogo entre a literatura contemporânea e as obras de Isabel Marques, evidenciando as possibilidades e as dificuldades que a dança enfrenta na escola. Por fim, as considerações finais apresentam uma reflexão sobre os

principais pontos discutidos ao longo do trabalho, destacando a importância de reconhecer a dança como uma prática pedagógica específica. Também são propostos caminhos para fortalecer o ensino da dança nas escolas, enfatizando a necessidade de políticas públicas, formação de professores e inclusão de conteúdos de dança nos currículos escolares. As conclusões ressaltam que, apesar dos desafios enfrentados, a valorização da dança pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo habilidades críticas, estéticas e culturais.

2 A DANÇA ENQUANTO ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

Pensar a formação humana é um processo infindável e profundo que envolve muitas questões visto que compreende o desenvolvimento integral do ser humano, em seus diversos aspectos. Estando o indivíduo inserido em um meio social, este é constantemente atravessado por uma série de influências, experiências e interações que contribuem para delinear sua formação como indivíduo. Na perspectiva de Paulo Freire, a formação humana compreende um processo de conscientização e libertação, em que os oprimidos devem tomar consciência de tal violência opressora e buscar por sua liberdade diante dos opressores. Assim,

esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta da opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 1987, p. 35).

Deste modo, o processo de formação humana não se dá apenas pelo alcance de habilidades técnicas ou pelo acúmulo de informações, mas pela promoção de uma consciência crítica sobre a realidade, em suas dimensões sociais, políticas e econômicas, o que abarca a capacidade de analisar criticamente as estruturas de poder e as injustiças sociais.

Neste sentido, a educação acaba sendo um dos meios fundamentais de formação humana, mas “não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente de afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano [...]”. (Freire, 1987, p. 11). Assim, a educação deve buscar promover seres que, em diálogo com o educador, ajam de modo crítico, questionando e desafiando os modos de pensar, a fim de ampliar os horizontes. Nesse processo, novas concepções de mundo são produzidas, não como algo distante ou paralelo, mas como uma realidade que pode ser compreendida e transformada pelos próprios sujeitos em formação. Deste modo, conforme os cidadãos compreendem a realidade a qual devem agir de modo transformador, mais se inserem nela (Freire, 1987). Neste

movimento, se dá a humanização dos sujeitos, de forma a desenvolver a capacidade de agir de forma ética, solidária e consciente no mundo e com o outro.

O processo de formação humana relaciona-se estritamente com os modos a partir dos quais cada sociedade se organiza, posto que se formar como sujeito depende da aprendizagem/apropriação de tudo aquilo que, como seres humanos, já se produziu. Mediante as transformações decorrentes da urbanização e, em especial, com o desenvolvimento tecnológico que configura a sociedade atual, é possível perceber que o processo de desenvolvimento humano passa a atender as exigências do mundo capitalista a fim de formar mão de obra qualificada. De acordo com Libâneo:

O mundo assiste hoje à 3^a Revolução Industrial, caracterizada pela internacionalização da economia, por inovações tecnológicas em vários campos, como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, o que acaba afetando o sistema de ensino (Libâneo, 2001, p. 5).

Para essa sociedade, a formação prática e utilitarista se torna fundamental em detrimento da formação sensível e crítica do ser humano.

Considerando esse cenário pragmático, é possível perceber que a arte, muitas vezes, não recebe sua devida valorização, seja por falta de compreensão ou por indisponibilidade de tempo, tanto nas interações sociais quanto no ambiente educacional. Como resultado, ao longo dos anos, a arte acaba sendo relegada a um segundo plano:

Hipertrofiando a razão gera-se, dialeticamente, um profundo irracionalismo, na medida em que os valores e as emoções não possuem canais para serem expressos e se desenvolver. Assim a dança, a festa, a arte e o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho unitário, não criativo, alienante (Duarte Junior, 1994, p. 64).

Pensar a formação humana dando ênfase ao aspecto científico e funcional abre brecha para a formação de indivíduos muito especializados em certas áreas profissionais, mas que são desprovidos de aspectos que o humanizam e que promovem relações sociais e consciência de mundo. Portanto, considerando

[...] que os caminhos da formação humana são hoje mais espinhosos, entre outras razões porque não dispomos de tantas certezas como em outros tempos, por outro lado, não há motivos sólidos para renunciar à necessidade de formar sujeitos racionais mediante a valorização da razão crítica, o resgate do sentido da busca da autonomia e a afirmação de uma ciência não absolutizada conectada ao contexto social e cultural (Libâneo, 2001, p. 5).

Neste sentido, o que aqui se defende é a formação do ser humano - sendo a educação (e neste ponto, não necessariamente a educação escolar) o espaço privilegiado de formação humana - como um processo abrangente e complexo que envolve o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e moral das pessoas, desenvolvendo princípios como “a solidariedade, a cooperação, a igualdade, o respeito, a tolerância e a busca por uma forma de vida democrática, tendo como horizonte a justiça social” (Kohls; Cocco; Cella, 2020, p. 5).

A vivência em arte permite acessos a camadas humanas diferentes daquelas que visam e estimulam o mercado de utilidades venais (Marques, 2014, p. 38). Em outras palavras, a arte vai além dos interesses da sociedade capitalista do saber técnico e produtivo e abre espaços para transformações e relações que questionem “os fins que justificam os meios vexatórios, escandalosos e desrespeitosos” (Marques, 2014, p. 38), tão comum na sociedade atual.

Nesta perspectiva, defende-se a “arte-educação” (Duarte Jr., 1994) como um meio vital para a formação humana. Evidentemente, não o único, mas encontra-se na arte um espaço privilegiado para pensar práticas humanizantes que vão ao encontro com a possibilidade consciente do ser e estar humano.

O termo arte-educação, de acordo com Duarte Jr. (1994) vem sendo utilizado no país a partir da Lei 5.692/71 que prevê um espaço do currículo escolar ao ensino de Artes. Ainda de acordo com o referido autor, este termo não se refere à formação de artistas, nem mesmo ao ensino e aprendizado de técnicas de alguma vertente artística, mas significa uma educação que tem na arte uma aliada e que “permita uma maior sensibilidade para com o mundo que cerca cada um de nós” (Duarte Jr., 1994, p. 13). Deste modo, o saber gerado pela arte reside na esfera do emocional, do estético, da imaginação, estabelecendo relação com a conjuntura da esfera social. Assim,

a arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu processo de sentir. [...] Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais (Duarte Júnior, 1994, p. 66).

Neste sentido, a arte-educação valoriza muito mais o processo de produção artística, do que o produto final. Afinal, muitas vezes nem existe um produto final visível fisicamente. Portanto, ao considerar a arte-educação deve-se ter clareza que

sua finalidade é sempre a de “desenvolvimento de uma consciência estética”. (Duarte Júnior, p.73) É válido mencionar que se estende por estética

um conjunto de valores apreendidos não somente sob a insígnia da “Estética”, mas através de qualquer forma pela qual se percebe ou se constrói relações com as coisas do mundo racional ou empírico (Vázquez, apud. Souza; Czajka, 1999, p. 202).

Ou seja, a estética não se limita apenas à contemplação do objeto a ser investigado, mas evolui a experiência e a experimentação estética, compreendendo a análise daquilo que é considerado belo, como se dá a interação com este objeto experimentado e como tal experiência pode influenciar na ampliação e percepção do mundo. Duarte Jr. (1994) compreende a consciência estética como uma atitude harmoniosa em relação ao mundo, no qual os sentimentos, a imaginação e a razão se integram e os valores dados à vida aparecem no dia a dia da vida social. Portanto, a experiência estética pode ser dinâmica e infundável à medida que leva à reflexão não sobre a beleza em si, mas sobre questões relacionadas à identidade, ao sensível e à cultura. No entanto, para tal, é necessário estar aberto a uma atitude estética. Isto é, “uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento” (Pereira, 2016, p. 186).

Deste modo, a experiência estética exige disposição racional e psíquica para desfrutar de forma plena e engajada a fruição estética, de modo a despertar novas significações, afinal, “um objeto ou acontecimento cultural ou artístico não está aí meramente para ser compreendido, manejado ou dominado, mas, ao contrário, para ser experimentado” (Pereira, 2016, p. 189).

Considerando a defesa da arte e da arte-educação como passíveis da formação humana em sua totalidade, podemos assumir que a dança se mostra uma vertente artística singular para formação de indivíduos “leitores e cocriadores do mundo” (Marques, 2010, p.21).

Atualmente, a arte é parte integrante do dia a dia da sociedade, sendo observada em suas mais diversas vertentes. No entanto, a visão de arte popularmente difundida atualmente é fruto de algumas mudanças neste campo. De acordo com Cardoso (2006) a década de 60, por exemplo, foi um período de grandes acontecimentos históricos, como a Contracultura e outros eventos que

culminaram em transformações culturais significativas e que fizeram uso da Arte como artefato de expressão e comunicação na luta política e social. No caso da Arte em dança, passou a ganhar uma nova perspectiva a partir de 1962, com o movimento *Judson Dance Theater*, no qual um grupo de coreógrafos decidiu expor seus trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos de 1960 a 1962, nas oficinas do músico Robert Dunn em Nova York. “O movimento se dava da seguinte maneira: uma vez por semana os participantes se reuniam em sua sede, na Judson Church, onde cada coreógrafo tinha a possibilidade de apresentar seu trabalho. Em seguida, o grupo discutia sobre o que havia assistido” (Moraes; Tenenblat, 2018, p. 79). Assim, mais do que expor suas composições, o movimento abriu portas para reflexões e novas possibilidades de criação em dança. Por fim, quando contemplada as possibilidades de análise, acontecia o *A Concert of Dance*, apresentações abertas ao público geral.

Esta experimentação abriu portas para uma dança que valoriza a invenção, a experimentação e experiência, tão revolucionárias aos padrões de dança que se perpetuavam até então, sendo denominada de dança pós-moderna. Revolucionária porque o que se preservava na época era a performance, com repertórios e movimentos estandardizados. O Balé clássico, por exemplo, carregava - e ainda carrega - características ligadas a padrões de corpo, foco na técnica e “ideias de que devemos desafiar o corpo até seus últimos limites, controlando-o, subjugando-o; o ideal da performatividade extremamente necessário [...] (Marques, 1999, p.69), pensando sempre no espetáculo final a ser apresentado ao público. Posto isso, de acordo com Moraes e Tenenblat (2018, p. 78), “O espírito de participação voluntária e o uso de materiais baratos, a concretude da existência, o interesse nas ações cotidianas e questões de identidade individual e coletiva”, compreendem aspectos marcantes da era pós-moderna da dança.

No entanto, apesar de grandes transformações em diversos âmbitos² e em nível mundial, que marcaram a década de 60, Marques (1999) revela que ao contrário do que se imaginaria, o pensamento conservador na dança seguiu - e segue - ganhando espaço nas mais diversas instituições sociais, incluindo os espaços educativos. Não é raro, no senso comum, que a dança seja vista

² Na música, o *Rock and roll* ganhou maior popularidade e as músicas representavam um ato político e impactaram as ideias da época. No Brasil, surgiu o Tropicalismo que apresentou denúncias através da música, do cinema, da poesia e da pintura.

meramente como um meio de expressar as emoções ou "pôr o corpo em movimento". Evidentemente, tal posição, leva a um pressuposto: a redução da dança enquanto movimento corporal ou atividade física.

Robalo (apud. Lacerda Gonçalves, 2009) menciona que a dificuldade de defender o valor da dança está, sobretudo, na confusão entre o valor da arte e o valor do movimento. Para a referida autora, a dança é frequentemente reduzida a uma mera prática corporal, o que negligencia a capacidade de expressão que a corporalidade tanto evidencia na dança. Esse destaque à função física e social da dança, a desvaloriza socialmente como uma forma de arte, relegando-a a um papel secundário em relação a outras expressões artísticas. No entanto, dança e arte estão intrinsecamente ligadas, especialmente através da riqueza de símbolos, percepções e significados que as permeiam, produzindo diferentes interpretações de mundo.

Assim, para melhor compreendermos a dança enquanto arte, alguns autores se tornam imprescindíveis. A partir de Rudolf Laban³ (1879-1958), Valerie Preston-Dunlop (2002) postula as relações que se criam no processo dançante, discutidas aqui através dos escritos de Marques (1999; 2003) sobre a temática. Laban criou uma ciência denominada Coreologia, que buscou "estabelecer uma cultura na qual a dança, através de um estudo sério (acadêmico), como uma prática teoricamente sólida, pudesse desenvolver-se paralela e combinadamente com a criação de trabalhos de dança teatro" (Mota, 2012, p. 63). O autor se aprofundou em um estudo minucioso sobre a estrutura do movimento humano no contexto da dança e, por consequência, sua relação com a educação, sem, no entanto, propor métodos de ensino.

A Coreologia postula que a dança se trata de "uma *articulação* entre movimento, dançarino, som e espaço geral" (Preston-Dunlop, 1987 *apud* Marques 2007). Portanto, conforme analisa Marques (2007), ainda que um grupo de pessoas estejam seguindo um mesmo repertório de dança, ela se torna única por estar sendo realizada de acordo com a individualidade daquele que dança. Assim, uma dança que acontece no espaço da sala de aula é diferente daquela que acontece em cima dos palcos, pois o espaço geral é diferente e assim, o seu significado se altera.

³ Coreógrafo, bailarino e teórico da dança considerado um dos pioneiros na análise do movimento. Sua teoria de movimento inclui conceitos como esforço, forma e espaço.

Neste sentido, a dança enquanto arte vai para além do movimento corporal, mas implica na valorização das relações que permeiam a dança.

A partir da ideia de Preston-Dunlop, Marques (2012) reorganiza os componentes essenciais da dança como sendo: o intérprete, o movimento e o espaço. O intérprete, *quem* dança, é aquele que dá vida à coreografia, transmitindo emoções e conceitos através de sua performance. O movimento, por sua vez, é o *que* se dança, a linguagem corporal utilizada pelo intérprete para expressar ideias, sentimentos e narrativas, podendo variar em ritmo, intensidade e estilo conforme a intenção da obra. Já o espaço representa o ambiente físico *onde* a dança acontece, influenciando tanto a forma como o movimento é executado quanto a interação entre o intérprete e seu entorno. Esses três componentes interagem na criação coreográfica, possibilitando a construção de narrativas visuais ricas que são originadas a partir desse processo relacional entre quem, o que e onde. É a partir desta relação que a dança se diferencia de outras formas de movimento, como os esportes, por exemplo.

Logo, é preciso se atentar aos componentes da dança e aos signos que estão sendo produzidos, analisando quem interpreta a dança, onde esta dança está acontecendo, como este movimento está acontecendo e quais as motivações para tal movimento. Assim, “são as redes de relações, a articulação, ou ainda as relações de nexos entre os signos que fazem com que a dança se torne uma linguagem” (Marques, p. 28). E considerando uma linguagem, se torna um meio de ação e expressão perante o mundo, “portanto, dependendo do modo como for ensinada, a dança pode abrir espaços para que corpos se relacionem consigo mesmos, entre si e com o mundo” (Marques, 2012, p. 28). Deste modo, ao envolver-se ativamente com o movimento e suas sensações, aquele que dança não apenas expressa sua individualidade, como explora os limites e as possibilidades do corpo como instrumento de comunicação e intervenção. Assim, o corpo é o centro da experiência na dança, enfatizando sua capacidade de transmitir emoções, contar histórias e refletir sobre questões humanas. Portanto, como anteriormente mencionado, é a relação do movimento com outros aspectos da dança (espaço, tempo, som) que transforma a dança em arte, pois assim se cria uma relação entre quem dança e o meio a qual está inserido (Marques, 2007).

Portanto, na defesa da dança como parte do processo formativo dos sujeitos (particularmente na escola), é urgente tomá-la como uma possibilidade de desfrutar

da criação, compreensão e valorização do movimento, potencializando o pensamento crítico e a relação com o eu e com o outro, sem desconsiderar o seu conhecimento específico. De acordo com Marques (2007, p.25), “é por meio de nossos corpos, dançando, que os sentimentos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética”. Deste modo, a dança é um modo de ser, estar e se conectar com o mundo que, como uma forma de conhecimento, vai além do aspecto puramente performático, técnico e de formação de dançarinos, e permite a compreensão e aprofundamento de aspectos da vida humana, desde as emoções mais íntimas até às complexidades culturais e de identidade. “A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual” (Marques, 2003, p. 25). Assim, tomar a dança como forma de conhecimento específico na esfera da Arte, é reconhecer e valorizar seu potencial para enriquecer e aprofundar a compreensão do mundo e de si mesmo, no sentido de uma formação humana que busca formar pessoas que “sejam também capazes de dar conta de si mesmas e contribuir para que o mundo supere suas mazelas, com expectativas de uma vida mais humana e feliz, ou seja, uma educação que considere o ser humano na sua totalidade” (Kohls; Cocco; Cella, 2020, p. 7).

A dança é, por conseguinte, uma linguagem artística indispensável à formação humana. Não porque pode dar conta de todos os aspectos imprescindíveis ao exercício da cidadania e da consciência crítica, afinal, isto nenhum saber isolado consegue. Mas a dança pode sim,

[...] abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolítico-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável (Marques, 2014, p. 38).

Com efeito, a dança é intrínseca à cultura de diversas civilizações, enraizada em tradições e elementos distintivos da vida social. Por conseguinte, a dança se torna acessível em termos de compreensão e disponibilidade e logo, transcende barreiras de classe social e ressoa em uma variedade de grupos de maneira diversificada, gerando impactos e significados singulares. Portanto, seus benefícios não se limitam ao âmbito pessoal; ela desempenha um papel transformador quando direcionada para a sociedade em geral, ao transcender barreiras culturais, étnicas,

sociais e econômicas e se revela como uma poderosa ferramenta de inclusão e celebração da diversidade. Através da dança, pessoas de diferentes esferas podem encontrar um terreno comum onde se conectam e se expressam sem a necessidade de palavras, apenas através da pesquisa corporal e produção de significados em dança, traduzidos em experiência estética.

Ademais, a dança pode oferecer um sentido de empoderamento para indivíduos e grupos marginalizados. Em uma sociedade que muitas vezes marginaliza certas identidades e expressões, a dança pode ser uma forma poderosa de reivindicar espaço e afirmar a própria existência. Ao se manifestarem livremente através da dança, os praticantes podem desafiar estereótipos e expectativas impostas pela sociedade. Desta forma, “o indivíduo se expressa e se torna capaz através da arte que produz e que lhe devolve toda a sua potencialidade de viver e de se realizar plenamente” (Shimizu, 2004, p. 9).

No entanto, é importante, de acordo com Marques (2007), reconhecer que em certos contextos, a dança pode se tornar uma verdadeira prisão dos sentidos, dos prazeres, percepções e da concepção de mundo. Isso acontece quando ela é empregada de forma a impor normas muito rígidas de movimento e expressão, o que acaba restringindo a liberdade pessoal e sufocando a criatividade. Assim, ao tomar consciência dos perigos de limitar a dança a padrões rígidos e ao criar ambientes que valorizem a diversidade e a liberdade de expressão, pode-se explorar todo o potencial transformador dessa arte. Ela não apenas encanta visualmente mas principalmente, é um conhecimento técnico, teórico e cultural que pode impulsionar o crescimento pessoal, fortalecer os laços entre as pessoas e promover mudanças positivas na sociedade.

Deste modo, ao ser reconhecida como uma forma de conhecimento que transcende a mera técnica de movimentos, a dança revela-se como um conhecimento estético, artístico, cultural, técnico e histórico fundamental para explorar e expressar a complexidade humana. Sob a perspectiva de Marques (2007, 2012) e outros estudiosos, ela não apenas proporciona um espaço para a criação artística e cultural, mas também desafia normas, amplia perspectivas e promove a inclusão social. Por isso, destaca-se a importância de “não ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e portanto, da dança” (Marques, 2007, p. 26), a fim de pensar processos em danças de forma crítica, plural e abrangente, valorizando a dança através da sua essencialidade: a de arte e

conhecimento. Cada movimento, gesto e expressão dançados compõem uma carga simbólica que exprime as complexidades e diversidades culturais da humanidade. Ignorar esse aspecto é desprezar uma fonte rica para melhor entendimento das relações sociais e das formas de resistência dentro de uma sociedade.

3 O PAPEL FORMATIVO DA DANÇA NA ESCOLA

A escola é um espaço social privilegiado no qual ocorre a socialização do saber sistematizado, promove cultura, valores e que, visando a formação do ser humano, compartilha de uma educação que compreende um conjunto de “[...] ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (Libâneo, 2001, p. 160). Neste sentido, o presente capítulo busca, através de uma conversa entre a literatura contemporânea e as obras de Isabel Marques, fazer o exercício de olhar de modo atento e crítico para o espaço escolar e perceber de que modo o conhecimento em dança está sendo construído junto às crianças e quais princípios e convicções vêm sendo reproduzidos, conscientemente ou não, pela escola.

3.1 O papel formativo da escola

Ao longo da história, a concepção de escola passou por significativas mudanças. Consequentemente, o seu papel também se alterou, a fim de suprir as necessidades da sociedade em cada período histórico. Contemporaneamente, Libâneo defende que:

A educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (Libâneo, 2001, p. 7).

Neste sentido, mais que transmitir conteúdos sistemáticos e científicos, a escola desempenha um papel crucial na formação integral do ser humano. O papel da escola transcende a mera memorização de conhecimentos e pelo contrário, deve buscar nas crianças, um processo de construção contínua de conhecimento, em que o professor atua junto com o educando e reconhece que o conhecimento não é dado e imobilizado (Freire, 1997).

Libâneo, em 1997, concedeu uma entrevista ao Prof. Nivaldo A. N. David, na Revista Pensar a Prática, em que propõe quatro objetivos principais da escola, que seguem sendo muito atuais, além de trazer um embasamento para pensar o papel formativo das instituições escolares. São eles: preparo para o mundo do trabalho;

proporcionar meios de desenvolver o pensamento autônomo; formação para cidadania crítica; formação ética. Assim o autor menciona que o primeiro objetivo é

[...] o de preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida numa sociedade tecno-científica-informacional. Significa preparar para o trabalho e também para as formas alternativas do trabalho. Para isso, é preciso investir na formação geral, isto é, no domínio de significado à informação, isto é, julgá-la criticamente e tomar decisões mais livres e mais acertadas (Libâneo, 1997, n.p.).

Uma sociedade caracterizada pela tecnologia, ciência e abundância de informação demanda indivíduos capazes de compreender, analisar e aplicar conhecimentos de forma contextualizada. Nesse sentido, a formação geral das crianças deve enfatizar não apenas a aquisição de informações, mas também o desenvolvimento de saberes cognitivos, socioemocionais e éticos que lhes permitam enfrentar as possíveis demandas da vida social. Investir na formação geral dos estudantes significa oferecer experiências de aprendizagem que promovam o pensamento crítico, formando cidadãos preparados para agir de forma ponderada a partir das informações que recebem, o que é fundamental em um mundo em que “a informação é uma força poderosa que nos domina e domina especialmente a grande maioria das pessoas que está afastada do conhecimento.” (Libâneo, 1997, n.p.).

Não obstante, o autor evidencia a importância do conteúdo curricular como ponto de partida para reflexões ao afirmar que a escola deve

proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo (Libâneo, 1997, n.p.).

Assim sendo, é possível perceber também o desejo por uma educação em que o aluno seja protagonista da sua própria aprendizagem, utilizando dos saberes sistematizados para elaborar considerações acerca da realidade em que está inserido. Rubem Alves (2014) diz que o papel da educação é ensinar a pensar, é criar na criança a curiosidade. Deste modo, deve-se criar um espaço de aprendizagem desafiador, no qual as crianças se sintam motivadas a explorar, questionar e descobrir por si mesmas. Libâneo ainda prossegue dizendo que o pensar autônomo

[...] é o ponto central do ensino atual, que deve ser considerado em estreita relação com os conteúdos, pois é pela via dos conteúdos que os alunos desenvolvem a capacidade de aprender, de desenvolver os próprios meios de pensamento, de buscar informações (Libâneo, 1997, n.p.).

Essa é uma das ideias centrais do autor, que vislumbra a principal função da escola como sendo a democratização do conhecimento e da cultura através do processo de ensino e aprendizagem que se dá a partir dos conteúdos. É preciso ter clareza que este processo deve se dar de forma ativa e relacional, envolvendo aspectos culturais, pessoais, científicos etc., e não de modo mecânico e bancário. Assim, os conteúdos escolares englobam habilidades, conhecimentos, valores e atitudes sociais, organizados de modo didático para que o aluno compreenda e assuma tal aprendizado em sua vida prática. Nesse sentido, a seleção dos conteúdos escolares deve considerar a herança cultural, a experiência social e o contexto em que o discente se insere e a perspectiva de futuro, visando a construção de uma sociedade humanizada e a transformação social. (Libâneo, 1990)

O terceiro objetivo da educação, de acordo com o autor, é a formação para uma cidadania crítica e participativa (Libâneo, 1997). Assim, a escola se torna um espaço de participação ativa na vida política, social e comunitária, em que os pequenos podem ter clareza de exercer seus direitos e deveres como cidadãos, além de estarem ativamente envolvidos na tomada de decisões e na busca por mudanças sociais. É a partir da promoção de espaços democráticos, de participação ativa e consciência social fomentados no cenário escolar, que os indivíduos se sentem seguros para atuarem criticamente em sociedade.

Por fim, o último objetivo da escola destacado por Libâneo é a formação ética. Trata-se de um processo educativo que visa promover valores éticos. É válido destacar a presença de diálogos abertos e a reflexão crítica sobre questões éticas que incentivem os estudantes a expressarem suas opiniões, ouvir diferentes perspectivas e desenvolver um senso de responsabilidade moral em relação às suas escolhas e ações, afinal “competências éticas, de valorar, decidir, agir, tem a ver radicalmente com a prática. Você aprende a ser justo não apenas ouvindo alguém dizer o que é justiça, mas praticando justiça no cotidiano, em cada momento e lugar” (Libâneo, 1997, n.p.).

Destarte, o papel formativo da escola é complexo e abrangente, pensando no desenvolvimento integral do aluno. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. (Saviani, 1997, p. 19). Assim, a escola atua para socializar o saber sistematizado, e não o saber baseado

em palpites, ou seja, no senso comum. “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (idem). Saviani enfatiza que o cerne do currículo escolar deve incluir os saberes científicos acumulados ao longo da história humana, mas o autor fala ainda da compreensão da “linguagem da sociedade” (Saviani, 1997, p. 288). Esta ideia de "linguagem da sociedade", mencionada por Saviani, sugere que a escola não pode negligenciar o papel de valorizar, com os alunos, a interação, a cooperação e o convívio em sociedade, o que inclui aprender a respeitar as diferenças, colaborar com os outros e entender os diferentes valores culturais que sustentam uma sociedade plural.

Portanto, a escola não é compreendida apenas como uma instituição de transmissão de conhecimentos, mas também um espaço fundamental para a formação integral dos indivíduos. Ela deve desempenhar um papel essencial na transmissão e preservação da cultura e dos valores sociais, ao mesmo tempo em que busca preparar as crianças para a vida em sociedade.

Posto isso e considerando a relação da dança e da escola que se busca desenvolver, é válido o olhar para o ambiente escolar na perspectiva de se atentar de que modo o corpo, um dos aspectos fundamentais da dança, é tratado dentro da escola. O corpo é uma das maiores formas de expressão do indivíduo no mundo. Biológica, antropológica, psicológica e socialmente o ser humano se porta no meio em que vive através do corpo. O olhar, as falas, os movimentos são carregados de sentido e através deles se pode comunicar e atuar em sociedade, portanto

o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. (Strazzacapa, 2001, p. 69).

Embora o corpo constitua uma importante esfera de comunicação, especialmente através do movimento, este movimento corporal ainda é visto como uma adversidade a ser controlada, principalmente quando se trata do período de vida em que o movimento corporal significa e expressa tanto: a infância. Não somente na escola, mas vale também o destaque no âmbito domiciliar, a liberdade de movimento das crianças é comumente reprimida em virtude dos desconfortos que o “se movimentar” causa nos adultos, que buscam pela calma e organização dos espaços, ordenando que a criança permaneça em silêncio e imóvel, ou seja, práticas

educativas que anulam o movimento, forçando as crianças a um rígido controle postural (Fabres e Truccolo, s.d, p. 67).

Ainda que movimentar-se, criar e articular-se através do corpo sejam tarefas primordiais para promover sensações e reflexões acerca dos conteúdos sistemáticos ensinados na escola, esta ainda hoje interpreta o corpo como artefato da disciplina. No ambiente escolar esses corpos comumente passam a ser limitados, transformando crianças em seres submissos à ordem de formar “alunos exemplares”, que segundo Foucault (apud. Nascimento e Richter, 2006) seria definido como poder disciplinar. De acordo com Diego Ebling do Nascimento e Sandra Regina Simonis Richter, Foucault (2020, p. 273) afirma:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como maior ‘adestrar’; ou sem dúvidas adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] Adestra as múltiplas confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...]. A disciplina fabrica indivíduos; ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

O disciplinamento se dá então, por meio de instituições disciplinares, como a escola (Nascimento e Richter, 2020). Assim sendo, a disciplina se estende desde o modo de sentar-se dos discentes em suas respectivas cadeiras, até o controle do tempo de ficar em pé ou não. Ainda, muitas vezes sem uma perspectiva crítica das situações em que vivem, a maioria das crianças vive propensa a seguir ordens, moldando seus corpos dentro daquilo que lhes é esperado. Marques (2003) revela que o corpo é um projeto que fica refém da sociedade que dita padrões e privilegia aqueles que se enquadram nestas referências de comportamentos, de gênero, etnia, classe social etc., sendo estes padrões e pensamentos incorporados desde o princípio do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, ainda que não legitimado, o corpo está em sala de aula e sempre esteve, daí a importância de defender o rompimento com uma educação tradicional que limita os corpos à sua condição estática e obediente e defender que “o corpo valorizado na sala de aula, pelos pedagogos, é ressignificado fora de sala também” (Campos, s.d, p. 11).

Dentro deste cenário escolar, “propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional” (Marques, 2007, p. 18). Deste modo, propostas significativas em dança se

apresentam de modo distante e complexo, “principalmente para o professorado que pouco domina os conteúdos específicos da própria dança” (Marques, 2007, p. 102). A visão que um professor tem sobre educação molda sua abordagem no ensino e guia suas escolhas em sala de aula. Essa visão é influenciada por experiências individuais, formação acadêmica, ideias educacionais e ambiente cultural. Em essência, a concepção educacional de cada docente serve como uma lente através da qual o professor vê seu papel como educador e decide como agir para promover o aprendizado dos alunos. Marques (2007) menciona que na atualidade muitos professores questionam a postura de seus alunos, que por vezes parecem desinteressados, apáticos e preguiçosos. No entanto, é preciso compreender que a atual geração vem sendo formada por crianças e jovens que já não leem o mundo por meio “da cultura do livro”, por assim dizer, através do pensamento racional e lógico, mas principalmente, por meio de sensações (Marques, 2007). Isso justifica uma distância entre a realidade do professor e do aluno, dificultando a comunicação e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a autora revela a necessidade de um esforço por parte dos docentes para promover o que Paulo Freire (1983) chama de relação dialógica. Nesta perspectiva

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem (Freire, 1983, p. 78).

Assim, o educador se abre para compreender, acolher e tomar como possibilidade de estudos, a realidade daquele que aprende, seus corpos e seus inconscientes (Marques, 2007). Esta aproximação e a relação que se pode estabelecer com estes corpos é o que pode fundamentar o entrelaçamento entre sociedade, dança e escola.

Por fim, é válido lembrar que “estamos passando por uma fase de transição em que o fazer pensar a dança na escola brasileira está sendo construído por nós” (Marques, 2003, p.33). Assim, este processo de analisar as funções sociais e como funcionam os mecanismos da escola hoje, é uma ponte fundamental para pensar uma escola com o papel não de reproduzir, mas de construir ativamente o conhecimento através de uma pedagogia libertadora, pela e na práxis⁴ em dança com os discentes, afinal, “o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de

⁴ De acordo com Paulo Freire (1987, p.38) a práxis trata-se da “Ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

conhecimento sistematizado e transformador” (Marques, 2003, p. 25) e é somente a partir da tomada de consciência de como a dança pode atuar de modo formativo na vida dos seus alunos, que a escola pode pensar meios de atuar com a dança de modo efetivo.

Defende-se, então, que a dança compreende um processo rico e profundo, que envolve aspectos culturais, políticos e sociais que se entrelaçam profundamente com o corpo que dança. Esse corpo dançante, ao se mover e expressar-se, exprime não apenas habilidades técnicas da dança, mas especialmente, carrega valores, ideais e identidades que refletem o que ele é e tudo aquilo que abriga em si. Assim, durante o processo educacional e formativo, conceitos e significados são aprendidos e incorporados pelos alunos, e podem ser levados para a vida, produzindo e reproduzindo ideias e realidades, o que deve levar a escola a pensar meios para contribuir com a construção de uma consciência crítica e para o fortalecimento da identidade cultural, social e política das crianças através da dança.

3.2 A presença da dança no espaço escolar

Para melhor entender a inclusão da dança na escola, é importante um retorno histórico sobre como a dança foi incorporada no currículo, particularmente por meio das leis que embasam o sistema educacional brasileiro. A partir de 2016 as artes visuais, a dança, a música e o teatro se tornaram disciplinas obrigatórias na educação básica, através da Lei 13.278/16 que faz uma pequena alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Assim, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, n.p.). A dança ainda se faz presente na Base Comum Curricular (BNCC), sendo abordada principalmente na área de Linguagens, dentro do componente curricular de Educação Física e também de Arte.

Na Educação Física, a dança é considerada uma prática corporal marcada pelo movimento rítmico. A BNCC sugere que sejam explorados diferentes estilos de dança, compreendendo sua relação com a cultura e com a história. Na disciplina de Arte, a dança é considerada uma linguagem artística. Os estudantes são incentivados a experimentar, criar, interpretar e apreciar diferentes estilos de dança, desenvolvendo a sensibilidade estética e a capacidade de expressão por meio do movimento. Assim, a partir da articulação do movimento dançado ao seu próprio

contexto, os alunos tecem relações e criam possibilidades a partir de seu corpo (Brasil, 2007, p.195).

Um marco histórico a ser ressaltado neste trabalho é a inclusão da dança como uma prática pedagógica, respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, através da área da Arte, que reconhece a importância da dança como linguagem artística a ser explorada no contexto educacional.

De acordo com os Parâmetros,

a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (Brasil, 1997, p. 49).

Na área de Educação Física, a dança aparece no PCN sob a denominação de “atividades rítmicas e expressivas”, tendo um papel “complementar” à dança discutida no documento na área de Arte, onde o professor pode encontrar “mais subsídios para desenvolver um trabalho em dança, no que tange aos aspectos criativos e a concepção da dança como linguagem artística” (Brasil, 1997, p. 38).

Ao mesmo tempo, o documento da área de Artes afirma que

toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (Brasil, 1997, p. 49).

Reconhece-se, então, a importância de considerar o espaço escolar como um lugar e tempo que valide o corpo como uma possibilidade de conhecimento, afinal, o corpo humano não é apenas um veículo físico, mas também uma fonte de experiência sensorial, expressão e aprendizado através do movimento. Neste sentido, Nascimento (2021, p.3) evidencia que no trabalho pedagógico, não se trata apenas de criar atividades "para movimentar o corpo", mas sim de planejar atividades direcionadas de forma consciente, com propósitos que visem envolver as crianças nesse "movimento", ou seja, que cativem e façam sentido para a criança. Assim, apesar de evidenciar os aspectos relacionados ao movimento, propondo um enfoque no desenvolvimento físico, incentivando os alunos a explorarem ritmos internos e externos, a criarem sequências de movimento, a expandirem a imaginação de modo a desenvolver os sentidos de forma e linha (Brasil, 1997) os PCNs também valorizam a dança com a finalidade de desenvolvimento integrado do

discente, de modo a “observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estético.” (Brasil, 1997, p. 50).

Evidentemente, os documentos não funcionam como métodos e tampouco como “planos de ensino”. Assim, é fundamental um olhar para o meio social para compreender como a dança pode se fazer presente na escola. Afinal, à medida que a sociedade evolui, novos meios de ensino e de aprendizagem vão se tornando fundamentais no ambiente escolar. Deste modo, a educação contemporânea está cada vez mais rompendo os padrões tradicionais, o que se expressa em métodos e conteúdos diversos, abrangendo experiências práticas, tecnológicas e a valorização da diversidade cultural dos sujeitos. A aprendizagem por meio da experiência, ou seja, a prática, por exemplo, que vai além do ensino apenas verbal, favorece e amplia a compreensão dos alunos, proporcionando contextos reais para estabelecer relações com o ensino teórico. Assim, ao reconhecer essa pluralidade de possibilidades de aprendizagem, os docentes buscam de seus estudantes uma formação de caráter científico, além de uma formação para se tornarem cidadãos ativos e engajados com a sociedade em que estão inseridos. Tais aspectos estão interligados e são essenciais para preparar os estudantes para uma sociedade onde as certezas são tão efêmeras.

Neste sentido, a dança na escola deve aparecer de modo a promover o conhecimento através do movimento, o que propicia o desenvolvimento integral dos indivíduos. Para tanto, é preciso de antemão, reconhecer - apoiando-se em Marques (2003) – que no senso comum a dança na escola ainda é muito questionada e não validada como um conhecimento com características próprias. Assim, o fato do Brasil ser reconhecido em âmbito global por ser “o país do carnaval” e, portanto, com uma cultura dançante, abre espaço para contestar o motivo do trabalho formativo com a dança na escola, se já vivemos em uma sociedade permeada por dançarinos em potencial. No entanto, tal afirmação é bastante superficial considerando os “múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente *incorporados* às nossas danças” (Marques, 2003, p. 19). Pelo contrário, pensar a dança criticamente de modo a colaborar com a formação integral do indivíduo, é reconhecer que a dança na escola deve ser um espaço fundamental de compartilhamento e produção do saber sistematizado.

A escola não tem por finalidade a formação de dançarinos, ainda que isso possa despertar o interesse para algumas crianças. Mas a dança na escola deve reavivar a ideia de que o movimento e a consciência corporal são meios de expressão e de intercomunicação por parte das crianças, tendo como propósito transformá-lo em um indivíduo crítico, engajado e consciente, além de cultivar a habilidade de pensar em termos de movimento. Deste modo, pensar e viver a arte no ambiente escolar e, aqui, especificamente a dança, se torna tão importante quanto aprender história e matemática, por exemplo; afinal “dançar é essencial à formação humana, e seu ensino na escola tem o potencial de contribuir para a construção de um processo educacional mais harmonioso e equilibrado” (Barreto, 2005, p. 83).

Deste modo, a escola tem em potencial o papel de estabelecer diretrizes que direcionem a organização do trabalho pedagógico a fim de possibilitar a análise crítica e transformadora dos conteúdos específicos relacionados à dança e à sociedade. Essas diretrizes não apenas orientam os professores, mas também fornecem um arcabouço para os alunos explorarem, compreenderem e analisarem criticamente os conteúdos específicos dessa arte. Logo, a escola não se ocupa do papel de reprodutora daquilo que já está pronto, mas se dedica à construção de conhecimento por meio da dança (Marques, 2007).

Indubitavelmente, para que isso aconteça é preciso ter clareza de como trabalhar com a dança na escola e quais conteúdos específicos ela mobiliza. O que Marques (2007) propõe é uma educação *em e através da* dança, ou seja, a dança valorizada como um conteúdo específico e que, assim sendo, possibilita além do desenvolvimento técnico e artístico, a compreensão profunda dos elementos que a constituem em articulação com a realidade social política e cultural. Sob essa ótica, a proposta da autora enfatiza o estudo da história da dança, das técnicas de movimento, das teorias coreográficas e da análise crítica da criação e investigação em dança sem deixar de lado as complexidades da vida cotidiana. Dessa forma, os alunos não apenas aprendem a dançar, mas também a apreciar e interpretar a dança. A partir disso, a autora define três categorias fundantes para pensar uma educação em/atraves dança: os contextos, os sub-textos e os textos.

A dança é uma forma de arte fortemente ligada a um contexto cultural e social, simbolizando e respondendo às preocupações e dinâmicas da sociedade em que é criada. Em vista disso, o contexto vivido pelos pequenos deve ser o ponto de

partido para o trabalho com dança (Marques, 2007), o que muito se assemelha ao trabalho com os temas geradores⁵ de Paulo Freire. Considerar as realidades em que se encontram as crianças e suas experiências pessoais é crucial para tornar o ensino da dança relevante e significativo. Assim como os temas geradores propostos por Freire (1987), que emergem das vivências e desafios enfrentados pelos alunos em suas comunidades, o trabalho com dança deve partir do reconhecimento e valorização das culturas locais, das tradições e das histórias pessoais dos estudantes. Ao trabalhar com o contexto é possível estabelecer uma relação entre vivido dentro e fora das paredes da escola, deste modo, “trabalhar questões como o sexismo, a homofobia, a lipofobia, entre outros, estaria lançando pontes entre esses dois mundos, para que a sala de aula de dança não se torne um espaço acrítico e de fuga” (Marques, 2007, p. 95).

A partir disso, Marques (2007, p. 93) propõe ainda a ideia de contexto ampliado. A autora busca a valorização do contexto real de vida dos alunos (condições de vida), articulados com uma realidade imaginária (percepção, desejos) e a realidade percebida (aspectos psicológicos, mentais). A junção desses três aspectos - o contexto real de vida, a realidade imaginária e a realidade percebida - compreende o que podemos chamar de "contexto ampliado" dos alunos. Esse contexto ampliado reconhece a conexão entre os aspectos materiais, emocionais e psicológicos da vida dos estudantes, destacando a importância de uma prática educacional significativa e contextualizada:

Com isso, acredito, a dança tem a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escolar pré-moldada, isolada. Ela passará a fazer parte dos conteúdos curriculares que se multiplicam e tecem redes com outras disciplinas, com os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-los e transformá-los [...] (Marques, 2007, p. 93).

Com efeito, através do contexto das crianças, pode-se incorporar elementos culturais relevantes à prática de ensino, afinal, cada um traz consigo sua própria bagagem cultural, experiências e identidades, e ao integrar esses aspectos à dança, a aprendizagem se torna mais significativa e conectada à vida dos discentes, estabelecendo uma relação entre a dança, o aluno e o mundo. Neste sentido, as relações sociais são bases fundamentais para o trabalho educacional em dança, isto porque permite o compartilhar de experiências e pontos de vista diferentes, o que

⁵ “Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 1987, p.98).

leva a novas formas de conhecimento e de modos de compreender a realidade. Assim, ao integrar a realidade existente “fora” da sala de aula com os conteúdos de dança, a dança se torna uma possibilidade de melhor compreensão do mundo. A multiplicidade de contextos que se pode encontrar na escola permite o trabalho com questões sociais, políticas, psíquicas, culturais etc. de modo a aproximar o sujeito da realidade. Ademais, a articulação entre a dança e a contextualização com a vida, leva a criança a se tornar o personagem principal desse processo educativo. Nesse cenário, o aluno desempenha um papel ativo e significativo no processo de aprendizagem.

No entanto, é preciso ter clareza de quais são e como serão explorados os contextos, valorizando-o pedagógica e didaticamente. Assim, Marques (2007, p. 97) propõe alguns questionamentos para ter mais clareza sobre o caminho a ser percorrido: O conteúdo é significativo para os alunos? Parte do mundo percebido, imaginado e vivido por eles? Possibilita revelar, discutir, e perceber a realidade? Possibilita discutir os imaginários que circulam na sociedade? Gera conhecimento específico na área de dança?

Tais reflexões tecem uma base para que o professor escolha por conteúdos que motivem e produzam significações para aquele que aprende, ao mesmo tempo em que explora as técnicas, a história e repertórios dançantes.

Outra categoria fundamental para uma educação *em/atraves* dança é o que a autora Isabel Marques (2007, p. 75) chama de “sub-texto da dança”. Considerando que a dança só se dá através da combinação de elementos (fazer, sentir, pensar e explorar a experiência estética), é através do sub-texto da dança que o estudante adquire destreza para julgar e desenvolver suas interpretações/criações, ou seja, os “textos” da dança (Marques, 2007). São os sub-textos que levam o dançarino a experimentar e ter consciência de que modo o movimento se forma, compreendendo as possibilidades corporais ligadas aos aspectos coreológicos.

A educação através dos sub-textos permite ao aluno uma aprendizagem em relação ao mundo exterior, em nível intelectual, racional e intuitivo. É possível então, concluir, que a dança na escola não deve prever simplesmente a aplicação de técnicas, mas mais que isso, deve promover o conhecimento que engloba a fusão corpo e mente a partir da dança, fornecendo as bases necessárias para a “[...] compreensão corporal e intelectual das estruturas que estão presentes nas mais diversas manifestações de dança nos nossos dias” (Marques, 2007, p. 75). A autora

vai além e propõe os subtextos sócio-afetivos-culturais (Marques, 2007), que são sub-textos ocultos. Entende-se o conceito como traços, movimentos, características inerentes da dança de cada sociedade, cultura, gênero etc. É algo tão incorporado que se torna implícito, no entanto, pode ter diferentes representações de acordo com a sociedade. Por isso, a importância do professor escolher subtextos significativos ao aluno e ao trabalho com dança. Assim, é imprescindível questionar se tais subtextos: Possibilitam interpretações e significados diversos; estabelecem relações entre eles e com o contexto; oportuniza a possibilidade de transformação dos contextos vividos; favorecem as aptidões físicas, emocionais e intelectuais dos alunos. (Marques, 2007)

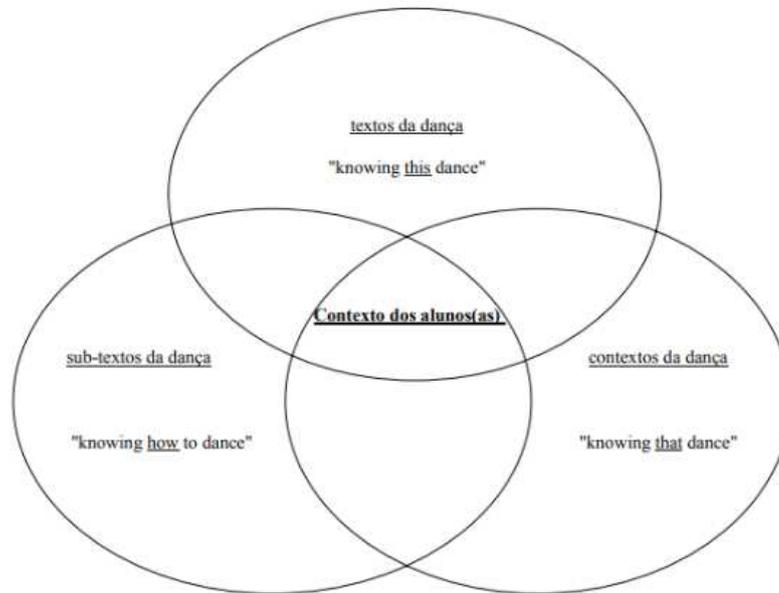
A partir deste processo coreológico, o aluno vai ao encontro dos *textos* da dança, ou seja, todo um fluxo de ações que trabalham com o aluno os aspectos específicos do universo da dança. Assim, os textos da dança compreendem a improvisação, a composição e o repertório. Logo, os textos e subtextos são elementos que permitem a compreensão da dança por ela mesma (Marques, 2007). Portanto, é fundamental que os textos e sub-textos da dança se conectem entre si ao longo do processo educativo. Assim, a autora traz alguns critérios para a seleção dos textos: Permitir a experimentação da dança como arte; proporcionar uma vivência diferente do contexto escolhido; estabelecer relações entre contexto e sub-texto, possibilitando que os sub-textos sejam trabalhados; favorecer as aptidões física, emocional e intelectual dos alunos (Marques, 2007).

Por fim, um último grupo de conteúdos se refere aos *contextos* da própria dança, o que engloba desde aspectos históricos e teóricos até a estética da dança, ampliando a visão dos pequenos componentes que formam a dança como um todo. Para a seleção destes contextos, deve-se basear-se nas questões: Como o contexto da dança se relaciona com o contexto escolhido? Os contextos da dança se relacionam com os sub-textos e textos escolhidos? Permitem discutir e transformar as relações entre contexto, sub-texto, texto da dança? Favorecem as aptidões físicas, emocionais e intelectuais dos alunos? (Marques, 2007)

Portanto, seguindo na perspectiva de Marques (2007) o conteúdo específico da dança é o estudo e as práticas de alternativas de movimentos em relação com os textos e contextos da dança, que nada mais são do que as características históricas, impactos sociais e culturais da dança na sociedade, trazendo saberes em relação à

dança. Desta forma, os textos, os subtextos e contextos da dança possuem relação entre si, enquanto o contexto dos alunos está ligado com todos eles:

Figura 1 Diagrama de relações entre os conteúdos da dança.



(Marques, 1996 apud. Marques, 1997, p. 27).

Isabel Marques (2007) afirma que os conteúdos da dança são os aspectos da aprendizagem do movimento, abordagens que contextualizam a dança e a possibilidade de vivenciar a dança em si. Neste processo coreológico, o aluno pode conhecer a dança em si, tendo acesso as possibilidades de movimento e aos aspectos artísticos. Esta perspectiva de trabalho em dança “ênfatiza a possibilidade de discriminação, percepção e avaliação diferenciada *da dança* em suas várias modalidades: pesquisa, educação, escrita, performance e coreografia” (Marques, 2007, p.74). Assim, o aluno experiencia a dança corporalmente e cognitivamente, compreendendo a configuração das mais diversas vertentes da dança.

Para a execução desta proposta com a dança, é essencial que a prática pedagógica seja cuidadosamente planejada de modo que às necessidades e interesses dos alunos sejam respeitados e considerados, promovendo uma imersão mais completa nas várias dimensões que compõem a dança. Portanto, é crucial que os educadores criem um ambiente de aprendizagem que encoraje a experimentação e a reflexão crítica sobre as diferentes formas de dança. E mais do que isso, é primordial que o professor se coloque na posição de pesquisador (Marques, 2007).

O docente deve adotar uma postura investigativa que permita explorar novas metodologias e compreender a evolução das práticas de ensino, estando “[...] atento, receptivo, flexível e constantemente investigador e criativo perante seus alunos, para que a rede de textos não deixe de ser significativa para o grupo” (Marques, 2007, p. 1002).

Isto requer ainda uma contínua atualização e estudo sobre os conteúdos, tendências e avanços na dança para que tenha propriedade e possa tecer relações e criar caminhos de aprendizagem dentro desta área de conhecimento. Por fim, Marques (2007) afirma que o professor deve assumir a posição de artista docente, ou seja, deve fazer dança: dançar, criar, coreografar, dirigir e, por conseguinte, compartilhar a arte da dança com seus discentes. Assim, o processo de criação artística se torna também um processo educacional e “[...] o artista docente passa a ser fonte de conhecimento em/atraves da arte e não somente uma ponte entre o aluno e o mundo da arte” (Marques, 2007, p. 113).

A proposta de Isabel Marques (2007), que enfatiza a conexão entre contextos, subtópicos e textos da dança, destaca a importância de uma educação em dança que promova a criticidade e a valorização das diferentes manifestações culturais. Portanto, o papel do professor é fundamental, não apenas como mediador do conhecimento, mas como um professor que enquanto artista, inspira e conduz os alunos em uma jornada de descoberta e apreciação da dança como expressão artística e social, afinal, dança proporciona um espaço de expressão e desenvolvimento integral, valorizando tanto a técnica quanto os contextos culturais e sociais dos alunos. Dessa forma, a dança se torna um meio de enriquecer a formação dos estudantes, permitindo que eles explorem suas capacidades de compreensão do mundo ao seu redor em concomitância com os conhecimentos específicos da dança.

4 DIÁLOGO COM A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Os estudos de Marques (2007) apontam que a pesquisa na área da dança é um fenômeno recente no campo da educação. Ainda assim, é possível encontrar relevantes produções acadêmicas que auxiliem na compreensão do fenômeno da dança e de modo mais específico, a dança na escola. Neste sentido, buscou-se neste trabalho de conclusão de curso tecer uma relação com a literatura contemporânea com o propósito de discutir e perceber o cenário no qual se encontra a dança no ambiente escolar. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de resumos expandidos dos anais dos congressos ligados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE⁶). Trata-se de uma entidade acadêmica e científica brasileira dedicada ao estudo e à promoção das ciências do esporte. A instituição desempenha um papel importante na divulgação de pesquisas, na organização de eventos científicos e na formação de profissionais da área. A escolha por essa fonte de pesquisa se deu devido a presença da dança tanto no campo artístico quanto na Educação física, neste sentido o CBCE, em sua relevância nacional e internacional oferece uma perspectiva multidisciplinar abordando a dança não somente como uma prática corporal, mas também aspectos educacionais, artísticos e culturais.

Para assegurar a relevância e o escopo da revisão literária, foi realizada uma pesquisa nessa base de dados considerando as palavras-chaves: dança e educação; dança e arte; dança e escola; dança e pedagogia. Ao todo, foram encontrados 251 resumos expandidos. Ao analisar o título, resumo e palavras-chaves de cada trabalho, 19 pesquisas foram selecionadas para leitura e análise, tendo como critério a explicitação do debate sobre “dança” e “educação escolar”.

Após uma primeira leitura integral desse material, identificou-se que dos 19 textos, 11 iam ao encontro do objeto do presente trabalho de conclusão de curso - visto que discutiam sobre a importância da dança na escola, a recusa e as vias de trabalho com a dança - e, portanto, foram integradas como base da presente pesquisa. No quadro 1, destacamos os textos que foram efetivamente analisados.

⁶ <http://congressos.cbce.org.br/index.php/index/index/search>

Quadro 1- Resumos expandidos CBCE

Título	Autor(es)	Ano de Publicação
O ensino da dança circular nas aulas de educação física: uma intervenção pedagógica	Dulciléia Maria E. Gobbo Secco, Valdomiro de Oliveira, Camila Marta de Almeida	2014
Da ingenuidade à criticidade: experiências com o conteúdo Dança, contadas pelos bolsistas do Pibid/uea	Carmen Lilia Cunha Faro, Anastácia de Cássia Caetano Pantoja, Emerson Alex Lucena Guimarães, Erika Suellen Botelho Pinto, Flávio Picanço Lima, Giovelângela Maria dos Santos Costa Paula	2015
Beleza tem raízes: relato de uma experiência exitosa com a dança na escola	Sueli de Fátima Xavier Ribeiro, Neide da Silva Campos, Beleni Saléte Grandó	2017
Dança nas aulas de educação física: relatando uma experiência de ensino durante a iniciação à docência	Roseane Soares de Oliveira Santos, Ane Caroline de Lima Benevides, Leonardo de Carvalho Duarte, Claudio Lucena de Souza, Edmar sa Silva do Espírito Santo	2017
Dança na escola: as resistências e possibilidades numa experiência com o ensino médio	Thiago Santos Costa, Tatiana dos Santos Moreira, Cláudio Lucena de Souza, Leonardo Duarte de Carvalho	2017
Danças folclóricas no contexto da festa junina: uma experiência na educação infantil	Marina Zorzanelli Borges Barcelos	2018
Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos	Lívia Tenorio Brasileiro, Aline Renata de Farias Fragoso, Adriana de Faria Gehres	2020
Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando dissertações e teses	Lívia Tenorio Brasileiro, Taisa Kehrlé de Souza, Aline Renata de Farias Fragoso	2021
A "presença" da dança na escola: uma revisão	Vagner Miranda da Conceição, Luciana Karine de Souza	2021
O congado nas festividades juninas da escola municipal Antônio Salles Barbosa - narrando os desafios e dilemas das vivências com as danças folclóricas na educação física escolar	Mariana Soares Ferreira Malta, Walber da Silveira	2021
Pedagogia histórico-crítica e o ensino da dança nas aulas de educação física: relato de uma prática pedagógica	Jonatan dos Santos Silva, Marlon Messias Santana Cruz, Felipe Eduardo Ferreira Marta	2021

Fonte: elaborado pela autora

Após alguns exercícios de aproximação aos conteúdos abordados nos 11 trabalhos (envolvendo algumas leituras, fichamentos e identificação de ideias chave), foram elaboradas cinco temáticas que permitiram dialogar com as possibilidades, desafios e os modos como a dança aparece na escola. São elas: 1. *A dança na escola como expressão da arte*; 2. *Engajamentos e resistências que permeiam a dança*; 3. *A dança como um recurso para o ensino e aprendizagem de*

outros conhecimentos; 4. A dança no ensino regular e em aulas extracurriculares; 5. A diversidade de formas e estilos nas danças.

É importante salientar que as temáticas, embora sejam autônomas, se entrecruzam e podem ser complementares umas às outras. Deste modo, embora elas sejam apresentadas separadamente, ao mesmo tempo, serão estabelecidas relações ao longo da análise. Nesse sentido, destacamos que “a dança reconhecida uma vertente artística” é uma proposição apresentada no primeiro tema, mas que é reafirmada ao longo dos tópicos subsequentes, sendo esta a principal defesa desta pesquisa.

4.1 A dança na escola como expressão da arte

O universo da dança na escola, ainda parece ser desconhecido para a grande maioria do corpo docente. Devido a isso, muitas das propostas acabam sendo levianas diante de tantas possibilidades significativas que podem ser exploradas com a dança. Assim, analisando os resumos expandidos é possível perceber um certo consenso ao perceber que “nas escolas a dança não é valorizada pelo seu conhecimento próprio, mas é tratada como componente folclórico, atividade extraescolar, extracurricular” (Brasileiro, 2002;2003, apud. Santos, Benevides, Duarte, Souza, Santo, 2017, p. 1622). Essa conduta reduz a dança a um mero adorno ou a uma atividade de entretenimento, ignorando seu potencial como ferramenta pedagógica e propriamente artística. Neste sentido, muitos dos trabalhos analisados reforçam que o momento no qual a dança mais aparece na escola é em datas comemorativas e/ou em apresentações para as famílias (por exemplo, Conceição, Souza, 2021; Brasileiro, Souza, Fragoso, 2021; Malta, Silveira, 2021). A dança na escola geralmente se limita à festa junina, e, na maioria das vezes, é abordada de modo utilitário.

Quando a dança se faz presente exclusivamente como um elemento festivo tendo a preocupação com o produto final a ser exposto, perde-se a oportunidade de explorar suas possibilidades como ferramenta pedagógica ao longo do ano letivo. Trazer a dança para estes momentos festivos não é um problema, afinal, as festas populares e datas comemorativas fazem parte da cultura, representando eventos históricos, religiosos, culturais e sociais, podendo desempenhar um significativo papel na formação de uma identidade coletiva. No entanto, quando restrita a estas

ocasiões, a dança é utilizada somente para compor graça e entretenimento ao evento, o que Pinto (2011, p. 25) chama de “dança ilustrativa”. Segundo a autora:

a dança como ilustração diz respeito à utilização da mesma para abrilhantar, para enfeitar ou até para animar as devidas comemorações. Dessa forma, ela não se apresenta contextualizada, com possibilidade crítica, que interage com o contexto em comemoração. Ela acaba por servir como adereço do evento e se, em alguns casos, ela não conseguir animar o público ao final de sua “performance”, entende-se que ela não conseguiu atingir seu objetivo.

Tal emprego coloca a dança em uma posição secundária, em uma educação que se preocupa com a formação pedagógica de alunos na condição de críticos, criadores, pensantes. Limita, portanto, a exploração e o compartilhamento de ideias, emoções e perspectivas.

Outro aspecto analisado é a crítica à visão da dança

[...] por alguns professores e gestores como um instrumento para relaxar, soltar as emoções, se expressar livremente, conter a agressividade dos alunos ou para trabalhar a coordenação motora (Loureiro, 2007 apud. Santos, Benevides, Duarte, Souza, Santo, 2017, p. 1622).

Reduzir a dança a funções secundárias limita seu potencial como uma prática pedagógica transformadora. Ao invés de ser vista apenas como um meio para atingir objetivos específicos, como o “alívio do estresse” ou o aprimoramento motor, a dança deveria ser valorizada por si mesma, o que pode promover o desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

Assim, o que se percebe na análise dos resumos expandidos é a defesa e o enfoque da dança como arte na escola, o que aparece de modo mais explícito nos trabalhos de Conceição e Souza (2021); Brasileiro, Souza e Fragoso (2015); Zorzanelli, Barcelos (2019). Ou seja, o que se sustenta é a dança trabalhada de modo contextualizado, valorizando seus conteúdos específicos, sua história e contexto, fazendo “a utilização consciente do movimento para expressar ideias, sentimentos, emoções, pensamentos ou, ainda, princípios filosóficos, sociais e políticos” (Brasileiro, Souza e Fragoso, 2015, p. 2).

A defesa da dança como arte na escola implica que não se deve limita-la à simples cópia de passos e movimentos, o que estabelece uma atuação mecânica. Ao contrário, é fundamental a ampliação da visão sobre a dança, promovendo possibilidades que abracem a riqueza do processo criativo e da experiência estética, pois assim, exalta-se a dança como um conhecimento artístico. Deste modo, observa-se uma crescente produção acadêmica no sentido de valorizar a dança

como um processo de criação, valorizando a participação das crianças (Zorzanelli, Barcelos, 2019). Essa crescente produção científica tem se dedicado a explorar como a dança vai além de uma mera atividade física, sendo reconhecida como uma área de conhecimentos artísticos e que pode impactar o desenvolvimento criativo e expressivo das crianças. O que aqui se defende é a possibilidade prática da improvisação, o que favorece a inventividade, a imaginação e a possibilidade de criar o diferente, diante de tantos repertórios prontos, visto que a dança “pode auxiliar no processo de (trans)formação humana composta por momentos de prazer e alegria, mas também por inquietações e reflexões” (Conceição, Souza, 2021, n.p.).

Destarte, ao legitimar um ambiente que aprecie a criação, a expressão e a reflexão, a prática da dança se eleva a um patamar estético e educativo que transcende a mera execução de passos, mas se estabelece como um campo de conhecimento e de formação humana. Ao envolver as crianças ativamente no processo de dança, reconhece-se a importância de suas vivências e perspectivas individuais, viabilizando a oportunidade de que elas se tornem participantes ativos de sua própria aprendizagem e expressão.

Ao abraçar a dança como uma área de conhecimento que vai além da mera apresentação artística, a escola abre portas para um processo educativo que seja simultaneamente cultural e formativo e que tenha o potencial de orientar os alunos para se tornarem pessoas pensantes, críticas e engajadas com o meio social ao qual está inserido.

4.2 Engajamento e resistências que permeiam a dança: entre a adesão e a existência de relações preconceituosas.

Esta é, sem dúvida, a temática em destaque encontrada na análise dos resumos expandidos (Santos, Benevides, Duarte, Souza, Santo, 2017; Costa, Moreira, Souza e Carvalho, 2017; Barcelos, 2018; Malta; Silveira, 2021). A dança enquanto expressão artística não está isenta das complexidades sociais. Transcendendo o movimento físico, a dança é uma linguagem que conecta pessoas e culturas, na medida em que ela nasce e se desenvolve em contextos específicos: o Cacuriá, por exemplo, é uma dança tradicional do Maranhão, geralmente presente em festas populares como Boi-bumbá; o Frevo é tradicional de Pernambuco e se tornou um símbolo do Carnaval de Recife; já o Hip hop surgiu nas comunidades

afro-americanas e latinas de Nova York, nos Estados Unidos e ainda se faz muito presente na cultural local e em muitos lugares do mundo. Esses locais e as necessidades e modos de vida ali presentes, condicionam os ritmos, passos, técnicas e coreografias de tais danças.

Em primeiro lugar, a dança pode contribuir para a promoção da interação social de modo singular, afinal, permite que as pessoas se conectem através de gestos e expressões, sem precisar o uso de palavras. Assim, a dança não apenas pode criar um senso de comunidade e cooperação - quando trabalhada de modo a explicitá-la como produto e produtora de relações sociais -, mas também ser fundamental para promover empatia e fortalecimento de vínculos, em especial entre crianças, quando seu foco está no processo de criação coreográfica e não na execução de “passos perfeitos”. Nessa direção, a dança também pode promover a autoconfiança e a autoestima na medida em que quem dança explora seus corpos e descobre novas formas de expressão, ganhando confiança com seu corpo e construindo sua própria identidade. Assim, se constitui “[...] um espaço de trocas de saberes marcados no corpo e de relações que implica sempre o respeito ao outro e a si, portanto, evoca-se na sensibilidade da dança a sensibilidade aos diferentes sujeitos [...]” (Ribeiro, Campos, Grando, 2017, p. 599).

No entanto, esse engajamento não livra a dança de desafios e intolerâncias. Resistências à sua prática pedagógica na escola podem surgir de várias formas: desde barreiras institucionais que limitam o acesso à formação e à oportunidade de conhecer diversos tipos de danças, até preconceitos enraizados, que marginalizam certos estilos de dança, de comunidades e de gêneros. Considerando a sociedade atual em que expectativas sociais e culturais sobre papéis de gênero, sobre relações étnicas e raciais, sobre capacitismo e etarismo limitam e perpetuam desigualdades, a dança se situa em um campo onde essas dinâmicas são frequentemente evidenciadas e desafiadas. Assim sendo, um dos grandes desafios para a consolidação da dança na escola é a própria instituição escolar. Os resumos expandidos revelam que

a dança, embora presente nos documentos orientadores de diversos órgãos educacionais municipais, estaduais e federais, não tem sido desenvolvida de forma sistematizada e contínua no contexto escolar (Souza; Hunger; Caramaschi, 2014 apud. Conceição; Souza, 2021).

Este fato pode se justificar principalmente pela inadequada formação de professores (Costa; Moreira; Souza; Carvalho, 2017). A ausência de formação

específica e o desconhecimento acerca das possibilidades da dança, comum entre muitos docentes, é um fator que compromete a implementação e condução de propostas significativas com dança nas escolas. A grande maioria do corpo docente não tem contato com a dança ao longo da graduação e, quando tem, é de modo muito superficial, o que revela uma deficiência na formação de professores (Brasileiro, Fragoso, Gehres; 2020). Sem formação especializada, os professores carecem de conhecimentos necessários para pautar um trabalho relevante e contextualizado. Essa falta de investimento em capacitação reflete diretamente na qualidade do ensino, resultando em práticas educacionais rasas, que não produzem significado e que não exploram a riqueza e a diversidade da dança. Sendo assim, um primeiro passo para mudar este cenário é o reconhecimento da importância e da valorização da dança em seus conhecimentos específicos. É a partir disso que se pode defender um maior investimento na formação de professores, oferecendo-lhes o suporte e os recursos necessários para criar o aprendizado em dança, a fim de incorporar a dança de maneira significativa no currículo escolar.

Um outro ponto a ser ressaltado refere-se ao fato de a dança ser historicamente atrelada a um determinado gênero, o feminino. Esta ideia estigmatizada está presente no senso comum e ganha forças através da grande mídia que populariza filmes, programas de TV e publicidade que, na maioria das vezes, exibem meninas em aulas de dança e meninos em campos de futebol ou quadras de basquete, o que reforça a ideia de que aos meninos são destinadas atividades mais atléticas e intensas e, para meninas, algo mais refinado e gracioso. Isso pode levar a uma depreciação das conquistas femininas na dança e à impressão errônea de que a dança, por ser vista como uma “atividade feminina” seja, portanto, menos respeitável ou menos desafiadora do que outras formas de expressão artística. Danças relacionadas a movimentos mais sutis e delicados são as mais desqualificadas pela sociedade neste sentido, isso porque a delicadeza e a doçura (comuns em danças como o ballet, por exemplo), na visão heteronormativa afastariam o homem de sua masculinidade. No entanto, há um “esquecimento” social de que o Ballet nasceu em 1489, na Itália, e na época só contava com bailarinos do sexo masculino (Ribeiro, 2023 p. 4), além de que muitos dos melhores dançarinos ao longo da história foram homens⁷. Por outro lado, danças como o hip-

⁷ A presença masculina entre os melhores dançarinos do mundo é um fato que pode ser compreendido através do estudo das tradições históricas, das expectativas culturais e das condições

hop representam um espaço mais confortável para homens, sem colocar em questão a sua masculinidade, mas ainda assim, a todo tempo, os dançarinos devem estar mostrando sua virilidade e força para não serem estereotipados, de maneira a confirmar os preconceitos existentes.

Sob este aspecto, a pressão social para conformar-se aos papéis de gênero socialmente aceitos pode levar muitos homens a abandonarem seu interesse pela dança, visto que desde a mais tenra idade meninos são incentivados a praticar atividades que reforcem sua masculinidade, geralmente atreladas à força e à competitividade, enquanto meninas são estimuladas a atividades que envolvem graça, cortesia e delicadeza. Costa, Moreira, Souza e Carvalho (2017) evidenciam que este pensamento já vem ganhando força até mesmo nas crianças, que mostram resistência para participar de repertórios dançantes na escola.

Assim, defender um lugar pedagógico da dança na escola exige que ela seja tratada como uma forma de arte que transcende gêneros e, portanto, é fundamental desafiar e desmantelar essa ideia preconceituosa, reconhecendo e celebrando a diversidade de indivíduos, defendendo uma dança que transcende barreiras e está disponível para todos, independentemente de idade, gênero, cultura ou habilidade física. Por isso, o movimento de repensar o que se entende e o que representa “ser masculino e feminino”, é vital para engajar todos a expressar suas paixões e habilidades, sem medo de julgamentos. Deste modo, se faz preciso o incentivo a todos os indivíduos, independente de seu gênero, a explorar e investigar a dança.

A dança também recebe certa resistência para pessoas com deficiência física, visto que se presume que a ação predominantemente motora em dança e, supostamente, determinados “padrões” corporais, seriam inacessíveis a esses sujeitos. Rótulos relacionados a habilidades físicas e padrões estéticos limitam pessoas com deficiência a explorar seu potencial artístico através da dança. Além disso, a falta de acesso a espaços e equipamentos adaptados e à instrução especializada, dificultam ainda mais sua participação. No entanto, apesar desses desafios, existe hoje uma crescente mobilização no sentido de promover a inclusão na dança.

que moldam a visão social da dança. A presença masculina na dança, sobretudo na dança dos palcos e espetáculos, se tornou sinônimo de prestígio e sucesso na arte.

Organizações artísticas, escolas de dança⁸ e grupos comunitários lideram movimentos para promover a diversidade e a acessibilidade na dança. Assim, estão sendo desenvolvidos meios para oferecer treinamentos adaptados, além de suporte para dançarinos com deficiência, tornando possível e encorajando-os a explorar e desenvolver tal conhecimento. De acordo com Brasileiro, Fragoso e Gehres (2020, p.12) “os estudos sobre Dança e Inclusão completam análises sobre as deficiências buscando uma inserção do indivíduo na prática dançante, visando “refletir sobre a participação e inclusão social dos dançarinos em cadeira de rodas no contexto de apresentações e espetáculos abertos ao público” (Lopes & Araújo, 2012, apud. Brasileiro, Fragoso e Gehres, 2020, p. 12). Este movimento não deve e não pode ser diferente dentro da escola. Brasileiro, Souza e Fragoso (2015) afirmam que, assim como questões de gênero, a falta de inclusão é um dos principais motivos que afastam os alunos da prática da dança. Pouco adianta celebrar a prática da dança no espaço escolar se esta exclui pessoas com deficiência. Isso não é valorizar a dança enquanto arte, visto que a dança, como forma de expressão artística, não deve se limitar somente a quem se encaixa em padrões físicos ou estéticos socialmente padronizados, mas sim, reconhecer e celebrar a diversidade de possibilidades, estilos e formas de movimento que cada pessoa traz consigo. Evidencia-se assim, a necessidade de eliminar as barreiras que limitam a participação de indivíduos com deficiência na dança. Essas barreiras não são apenas físicas, mas têm suas origens especialmente nas vertentes sociais e culturais, sendo necessário, portanto, uma reeducação de ideias e uma transformação de atitudes, de modo a desafiar e desconstruir estereótipos tão arraigados. Assim, o trabalho inclusivo com dança pode atuar no sentido de “[...] enfatizar a relação, a valorização e a crença em que diferentes corpos, criam diferentes danças” (Marques, 2007, p.43) e minar a ideia de um corpo dito ideal, afinal, a investigação e a articulação em dança pode se dar de diversos modos.

Igualmente, pode-se destacar através da análise dos resumos expandidos, a existência de preconceitos ligados às questões religiosas (Santos, Benevides, Duarte, Souza, Santo, 2017). Neste sentido, historicamente alguns estilos de dança são mal vistos por determinadas religiões que a associam ao profano e mundano, contrastando com determinados ideais sobre o sagrado. Este pensamento, muitas

⁸ Um exemplo disso é a Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos em São Paulo e a Companhia Can do Co em Londres.

vezes, tem origem a partir de interpretações intolerantes de textos e passagens religiosas ou através de valores sociais difundidos que ditam o que é considerado adequado ou vinculado à esfera espiritual. Devido a isso, algumas tradições religiosas condenam certas formas de expressão corporal, pois temem que ações que envolvam o corpo distraiam os olhares do foco espiritual e/ou comprometam a pureza religiosa, e desviando a devoção daqueles que creem.

É importante destacar que estas visões não são unanimidade dentro do campo religioso e que variam de acordo com cada vertente religiosa. Assim, enquanto para algumas religiões a dança é mal interpretada, para outras, compreende parte fundamental em uma celebração espiritual e uma expressão de alegria e conexão com o divino⁹. Para outros, ainda se faz presente de modo mais reservado e contemplativo dentro de suas práticas religiosas.

Assim, à medida que a sociedade evolui e revê suas visões e posicionamentos, muitas das práticas antes contestadas, passam a serem vistas por uma visão mais acolhedora. Com isso, comunidades religiosas têm revisado suas concepções sobre a dança e outras formas de arte, reconhecendo seu potencial para enriquecer a experiência pessoal e espiritual.

Destarte, a análise dos resumos expandidos revela uma grande gama de desafios e, ao mesmo tempo, oportunidades na integração da dança como prática educativa nas escolas. Assim, é estritamente essencial reconhecer que tendo ambientes escolares diversos e marcados por múltiplas culturas, há uma necessidade crescente de equilibrar tradições religiosas e culturais com uma educação que promova a tolerância e o respeito em relação à heterogeneidade de indivíduos que compõem estes espaços. Investir na formação continuada dos educadores, promover a igualdade e assegurar acessibilidade é apenas alguns dos passos cruciais para garantir que a dança possa se desenvolver plenamente como um componente vital da educação escolar.

⁹ No Candomblé, por exemplo, a dança está associada aos mitos dos Orixás, Assim, na festa dos Orixás, “o xirê é o momento em que através do som dos atabaques, dos cânticos e da dança, os Orixás são invocados para incorporarem nos omo-Orixás (filhos de santo) e para dançarem desfrutando da festa a eles oferecida.” (Jornal Extra, Oxalá, 2016, . Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/os-orixas-o-dia-mundial-da-danca-19192389.html>.)

4.3 A dança como um recurso para o ensino e a aprendizagem de outros conhecimentos

A dança na escola passa por um crescente processo de reconhecimento do seu valor como uma expressão artística e cultural. Assim sendo, a dança enquanto arte carrega consigo conteúdos específicos que traduzem história, técnica, aspectos e contextos sociais. Neste sentido, é totalmente possível uma educação *em/através* dança. No entanto, a pesquisa dos resumos expandidos revela um forte trabalho com a dança não no sentido de aprender a dança com seu próprio conteúdo e valor, ou seja, a dança como fim nela mesma, mas experiências que colocam a dança como uma ferramenta para alcançar outros objetivos e aprender outros conteúdos, portanto, a dança como um meio (Ribeiro, Campos, Grando, 2017; Santos, Benevides, Duarte, Santo, 2017; Brasileiro, Souza, Fragoso, 2021; Faro, Pantoja, Guimarães, Pinto, Lima, Paula, 2021; Conceição, Souza, 2021, Secco, Oliveira, Almeida, 2014; Costa, Moreira, Souza, Carvalho, 2017).

Nesta perspectiva, os trabalhos analisados que dialogam com a presente temática indicam que a dança é utilizada com esta finalidade ao relatar, por exemplo, que o emprego da dança na escola pode possibilitar

[...] o aumento da autoestima, confiança, segurança entre outros fatores psicossociais [...]. A sua prática pode ainda favorecer a compreensão de regras da dança, auxiliar na memorização e concentração dos alunos. E contribuir para o desenvolvimento de aspectos motores como a lateralidade, ritmo, percepção de tempo e espaço e coordenação motora (Secco, de Oliveira, Almeida, 2014, p 8.).

Em outro trabalho, Ribeiro, Gomes e Grando (2017) também demonstram que por meio do conteúdo da dança, deu-se origem ao desenvolvimento de um projeto de dança denominado “Beleza Tem Raízes”, que busca a valorização e inserção da cultura afro e indígena na escola.

Utilizar a dança para ensinar conteúdos de outras disciplinas curriculares pode ser uma ótima estratégia e uma proposta pedagógica envolvente para as crianças. No entanto, é preciso se atentar que somente este uso da dança, como uma estratégia de ensino, não é o suficiente numa perspectiva que defende a dança enquanto arte, afinal, para abordar outros conteúdos que não o da dança, muitas outras metodologias dariam conta, não sendo preciso a dança. Portanto, ao utilizá-la de modo meramente instrumental, com a perspectiva de “inovar”, corre-se o risco de desconsiderar suas possíveis propriedades artísticas e educativas. Neste sentido,

Marques (2007, p. 36) defende que o trabalho com temas transversais à dança seria potencial na medida em que abordam, como foco, a dança em si. Logo,

[...] o trabalho com os Temas Transversais não devem sobrepor-se aos conteúdos específicos da área de dança, mas sim ampliar sua prática e reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade (Marques, 2007, p. 37).

Assim, a autora apresenta algumas possibilidades para abordar outros aspectos sociais - sugeridos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (Brasil, 1998) - sem perder de vista os conteúdos específicos da dança. Uma das possibilidades sugeridas está relacionada à diversidade cultural, já que a dança compõe um espaço muito rico para a exploração e celebração da pluralidade. Ao incorporar movimentos, ritmos e estilos únicos, a dança oferece um espaço no qual diversas identidades podem coexistir e se entrelaçar harmoniosamente. Além disso, ao ser praticada e apreciada em diversos contextos, a dança se revela como uma poderosa ferramenta para promover a compreensão, respeito e apreciação mútuos, fortalecendo um diálogo enriquecedor entre diferentes culturas. Portanto, na dança também estão contidas possibilidades de compreendermos as relações presentes na sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religião.

A abordagem com a dança no espaço escolar pode problematizar como essas relações estão colocadas no meio em que se vive, permitir o conhecimento da raiz (geográfica, histórica e social) dos preconceitos que permeiam estas relações, bem como modos de solucionar tal problemática buscando por através da dança, formar relações de isonomia e respeito.

Outra temática passível de discussão através da dança é a ética que, por meio dos papéis sociais presentes na dança e dos repertórios dançantes, leva a uma reflexão sobre como agir perante o outro. Assim, os papéis de coreógrafo, diretor, intérprete e de espectador são caracterizados por diferentes funções que possibilitam, “ao aluno, experimentar, conhecer e escolher maneiras de relacionar-se eticamente com as pessoas com quem vive em sociedade” (Marques, 2007, p. 45). Do mesmo modo, os repertórios e processos de improviso na dança podem levar o aluno a trabalhar com danças que não lhe pertencem social e culturalmente, e/ou trabalhar com seus próprios gostos de modo a refletir sobre o respeito às individualidades e ao seu eu, bem como sobre a maneira de se portar frente a diferentes concepções e propostas. Estes processos podem ser relacionados com o

modo de vida em sociedade, tecendo importantes reflexões sobre como agir eticamente com o outro.

Desta forma, as aulas de dança podem proporcionar um significativo espaço para a reflexão e promoção de hábitos saudáveis. Assim, através de conteúdos intrínsecos da dança, pode-se integrar informações relevantes sobre saúde (como nutrição, uso de drogas, postura e prevenção de lesões), sem que se distancie dos elementos, pautas e questões específicas da dança.

Destarte, usar a dança para ensinar outros conteúdos pode ampliar a compreensão, a discussão e o interesse daqueles que aprendem, todavia, a dança não deve ser vista apenas como uma ferramenta auxiliar, mas como um conteúdo escolar rico em sua própria especificidade, com fundamentos, histórias, tradições e significações singulares. Portanto, ao integrar a dança no ambiente escolar é fundamental tratá-la não como um recurso para facilitar o ensino de outros conteúdos, mas como um conteúdo que tem seu valor por si mesmo e que, a partir disso, pode tecer relações com diversas questões sociais eminentes.

4.4 A dança no ensino regular e em aulas extracurriculares

Como mencionado, a dança se faz presente na escola geralmente de forma utilitária e como um evento esporádico. Quando não, a dança também costuma aparecer como uma opção para atividades extracurriculares, ou seja, no turno oposto ao ensino regular que o aluno frequenta. Assim, Conceição e Souza (2021, p. 3) trazem “o conteúdo dança não é desenvolvido nas aulas de EF [Educação Física], mas aparece em solenidade, eventos e/ou datas comemorativas [...] e em atividades extracurriculares [...]. As aulas extracurriculares oferecem, potencialmente, uma possibilidade mais focada e especializada para o desenvolvimento da dança como uma arte. No entanto, a participação nessas aulas é facultativa e, por muitas vezes, as crianças não se sentem atraídas por não ter clareza do que se trata, além do senso comum já presumir a simples memorização de coreografias e repetições de passos. Ademais, tal condição por vezes supre uma necessidade assistencial ao servir como um espaço seguro e supervisionado para os pais que precisam de um lugar para deixar seus filhos. Ao funcionar em tais circunstâncias, as aulas de dança podem sim trazer benefícios aos estudantes, no entanto, sua condição como arte acaba sendo novamente deixada em segundo plano, não recebendo a sua devida

importância e, mais uma vez, não sendo reconhecida como uma área com conhecimentos específicos.

De acordo com Strazzacapa (2002-2003, p. 76) “Estudos realizados nos últimos cinco anos têm apontado que essas aulas são oferecidas como parte integrante de projetos apresentados às escolas, de onde advém seu caráter extracurricular” Deste modo, estas aulas são oferecidas por professores da escola que possuem maior inclinação para a prática, por alunos e até mesmo por professores de dança com ou sem vínculo empregatício com a instituição e, por vezes, no âmbito do trabalho voluntário, ou seja, sem remuneração. Esse caráter informal também contribui para a falta de continuidade e profundidade no aprendizado da dança, isso porque a ausência de uma atividade de natureza institucional estruturada pode resultar em um ensino fragmentado e superficial, sem adentrar ao âmago da dança.

Apesar de tantos fatores que podem enfraquecer este processo de valorização da dança, ainda é possível encontrar nos trabalhos de Ribeiro, Campos e Grando (2017, p. 598) um projeto em dança realizado no contraturno do ensino regular que defende que

[...] a dança pode ser pensada de uma maneira contextualizada em relação a sua história e significados para compreensão e importância da teoria e prática, com possibilidades de reconhecer o “outro” sem ter a preocupação de formar dançarinos.

Desta forma, o projeto não tinha por objetivo alcançar a perfeição de movimentos, mas cultivar habilidades consideradas indispensáveis para a prática da dança. Apesar da existência de boas experiências como a citada, o que se defende é a dança devidamente valorizada e reconhecida na escola como um componente curricular, com conhecimentos particulares e grande potencial educativo, sendo essencial, portanto, um maior comprometimento das instituições escolares. Para tanto, faz-se necessária a integração da dança no currículo escolar de forma estruturada, além da formação contínua dos professores e a criação de espaços que promovam possibilidades em dança que vão para além da Educação Física e das Artes, visto que

[...] não podemos negar que tanto a arte quanto a educação física, muitas vezes nem sequer são vistas como disciplinas, já que as aulas são passatempo muitas vezes no olhar dos pais e dos alunos (Brasileiro, Souza, Frago, 2015, p.3).

Assim, mesmo pertencendo a duas diferentes áreas de conhecimento, tanto Artes quanto Educação Física, as mesmas acabam se isentando da responsabilidade de um trabalho sistemático com a dança, dado que possuem uma vasta gama de outros conteúdos para abordar. Neste sentido, a formação de professores é um aspecto fundamental, afinal, tanto professores de Educação física, de Artes e Pedagogos podem trabalhar com a dança na escola. Mas, de acordo com Marques (2007), é preciso que estes docentes continuem buscando por formação prática e teórica na área, com o objetivo de ter acesso a conhecimentos da dança que vão além de seus aspectos motores e qualitativos, em função de que “a dissociação entre artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação dos profissionais nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação básica” (Marques, 2007, p. 22).

Em síntese,

a dança na escola ainda apresenta percalços, demonstrando que esse conteúdo, e a formação para tal, precisam de atenção e um olhar pedagógico e didático para a sua assimilação pelo professor [...]. É importante compreender o potencial desse conteúdo na qualificação da formação dos escolares, para que esses possam, a partir do gesto dançante, ser capazes de agir, interagir e reagir no e ao mundo ao seu redor. (Conceição, Souza, 2021, p. 5).

Neste sentido, o que se pretende não é a recusa para as aulas de dança em caráter extracurricular, mas a legitimação da dança como uma linguagem com componentes complexos e relacionais que, quando tratada com atenção e um olhar pedagógico, podem exprimir sentidos e valores e, assim, contribuir para uma formação integral do sujeito. Por conseguinte, é justamente por sua grandeza, que a dança não deve ficar limitada a atividades suplementares e esporádicas, mas fazer parte sistemática do trabalho escolar em si.

4.5 A diversidade de formas e estilos de dança

O trabalho com a dança permite a exploração de diferentes repertórios, possibilitando o conhecimento de vários tipos de culturas e tradições. Assim, a partir desses diferentes estilos de dança o aluno pode ter acesso a um novo tipo de conhecimento, o que lhe permite produzir novas ideias, percepções e modos de interpretar o mundo. A partir dos trabalhos analisados, é possível perceber na produção de Ribeiro, Campos e Grando (2017) uma experiência com um repertório

marcado pelas danças tradicionais da Baixada Cuiabana e da região de Mato Grosso, que teve como resultado a produção de conhecimento ao perceber que as danças de Mato Grosso têm uma relação direta com as culturas afro brasileiras e indígenas e que, incluindo-as na escola, poderia desempenhar com esses grupos uma ideia de pertencimento, mediante ações para que tivessem ciência de suas raízes culturais, no contexto da escola.

Em uma mesma perspectiva, Malta e Silveira (2021) também elucidam a proposta com o Congado, com o objetivo de conhecer melhor e trazer as matrizes afro brasileiras e indígenas para além do momento junino. A inclusão dessas danças durante o "momento junino" oferece uma oportunidade para destacar e integrar as matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas, que frequentemente ficam relegadas a um segundo plano no contexto das celebrações, predominantemente focadas em tradições europeias. Assim, as autoras afirmam que

são esses elementos educativos vivenciados, tais como as danças, roupas, cores, palavras, sons, instrumentos e coreografias que constituem os ingredientes que interagem no sentido de produzir um novo modo de ser, receber, expor, sentir e compreender o mundo, permitindo desconstruir atitudes de preconceito e intolerância ainda presentes no cenário educacional das instituições de ensino brasileiras (Malta; Silveira, 2021, p. 4.)

Silva, Cruz, Marta, (2021) também estudam as danças nordestinas, compreendendo as tradições da região em que ficava localizada a escola que foi campo de suas pesquisas.

Assim, a possibilidade de engajamento com danças que vão desde as tradições folclóricas até as inovações contemporâneas¹⁰, permite o conhecimento de novos passos e coreografias, mas também abre portas para um universo rico de conhecimentos que transcendem o movimento físico, permitindo o conhecimento da história e das possibilidades de cada repertório, que influenciam na vida em sociedade. Sendo assim,

o conhecimento da história da dança, portanto, também fornece parâmetros para que a criação dos alunos em sala de aula não seja etnocêntrica, racista e ou/ sexista (Marques, 2007, p.47).

¹⁰ Plataformas digitais, como TikTok, têm ampliado o acesso a diferentes estilos de dança, permitindo o compartilhamento e criação de coreografias. No entanto, é importante questionar de que modo essas formas de criar e aprender dança podem afetar a autoria e o conhecimento intelectual das coreografias de dança e sua condição crítica e artística, ao invés de ser um "puro" entretenimento.

Afinal, muito do que constitui o ser humano, está vinculado com seu repertório formativo. Assim, é necessário que o docente reflita e articule aquilo que mais faz sentido de acordo com a realidade de seus estudantes e quais ensinamentos deseja trabalhar. É preciso questionar o que estes repertórios podem ensinar para as crianças sobre arte, sobre elas mesmas e sobre o mundo. Será que não passam de uma mera cópia de passos? Estes repertórios só produzirão sentido se forem fontes de conhecimento, críticas e transformações. Desse jeito, é possível explorar repertórios que muitas vezes são muito distantes da realidade discente, mas que podem trazer impactos tão significativos para suas formações.

Por outro lado, é preciso ter clareza de que o trabalho com os diferentes tipos de dança implica no ensino e aprendizagem da técnica. A técnica para a dança na escola não é o primordial, mas, de fato, pode servir como um instrumento inicial para produção de outros conhecimentos. No entanto, é preciso reconhecer que a técnica se encontra em uma linha tênue entre a experiência e o tecnicismo. A técnica fornece uma base para que os estudantes possam experimentar movimentos com maior segurança, mas a verdadeira riqueza da dança, especialmente da dança na escola, se encontra na experiência vivida por cada aluno. Assim, ficar refém de códigos e práticas preestabelecidas afirma uma prática limitante e bancária, no sentido freireano. Ou seja, uma educação caracterizada por memorização, conteúdos programáticos, sem aprofundamento crítico.

No entanto, “se estamos realmente buscando o protagonismo infantil, não podemos compreender o movimento corporal mecanicamente” (Marques, 2012, p. 55), o ensino da técnica deve, portanto, ser equilibrado com o incentivo da expressão individual, com os conteúdos históricos e específicos, que contextualizam a dança e tecem relações com o mundo, até porque a história que não estabelece relações entre a dança e as realidades vividas não serve para um processo de ensino e aprendizagem que se presume crítico (Marques, 2007).

A dança na escola deve ser afirmada como um processo investigativo através da corporeidade, que torna possível a exploração e o conhecimento de emoções, de relações interpessoais, de narrativas e possibilidades. Assim, a investigação na dança pode possibilitar, de forma autônoma e particular, uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, das formas de resistência e de expressão cultural, e das transformações ao longo do tempo.

Deste modo, a dança na escola deve ser um espaço de experimentação, exploração e descobertas, no qual as crianças aprendem os movimentos específicos e as técnicas de dança, mas para além disso, investigam suas próprias capacidades criativas, corporativas e imaginativas. Afinal, sendo a dança uma linguagem, é também produtora de significados e transmite mensagens. Da forma como as palavras e os textos comunicam ideias e emoções por meio da linguagem verbal, a dança através do corpo, do movimento e de seus conhecimentos específicos comunica mensagens e sentimentos. Cada gesto, passo e ritmo podem carregar significados que refletem em aspectos culturais, sociais e pessoais, contribuindo para os sujeitos se reconhecerem como criadores do mundo e de si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscou-se abordar a importância da dança como uma forma de arte e expressão no contexto escolar, com destaque para o seu potencial educativo. O principal objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi sistematizar como a dança pode desempenhar um papel formativo na trajetória escolar dos estudantes, considerando tanto seu valor educativo quanto artístico.

Sendo a escola um espaço de coexistência de diversas culturas e identidades, ela deve assumir o papel de um ambiente acolhedor, inclusivo, no qual todas as experiências, formas de pensar e expressar devem ser respeitadas. Neste sentido, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61). As instituições educacionais devem se dedicar a diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, assegurando que os princípios e valores promovidos sejam refletidos na prática educativa. Freire enfatiza a importância da coerência entre discurso e prática, o que significa que se a escola se propõe a ser um espaço de desenvolvimento inclusivo, respeitoso e diversificado, ele deve efetivamente incorporar esses ideais em seu cotidiano. Isso inclui valorizar todas as formas de expressão, como as disciplinas artísticas (o que abarca a dança, por exemplo), que muitas vezes são negligenciadas.

Foi possível a partir deste trabalho, caracterizar o lugar que a dança ocupa no contexto escolar, visto que a pesquisa evidenciou que, apesar de sua presença em algumas escolas, a dança ainda é vista de forma secundária, o que vai de encontro com o discurso comumente defendido: de diversidade e consideração aos contextos em que as crianças estão inseridas. A dança na escola é frequentemente relegada a atividades extracurriculares e, destaca-se aqui, a forte presença da dança em eventos e comemorações, como festa junina, dia das mães e festas de fim de ano. A partir dos resumos expandidos analisados, foi revelado que a dança, neste contexto, aparece frequentemente de modo utilitário, descontextualizado e sem ensinar conteúdo nenhum, visto que se restringe a repetição de coreografias prontas. Além disso, em muitos casos, coloca-se a criança em situações constrangedoras, já que muitas nem querem fazer aquilo. No entanto, apesar de enfrentar um cenário não muito favorável, há um movimento crescente para integrá-la de forma mais estruturada no currículo, reconhecendo seu valor

como conteúdo que promove o desenvolvimento artístico, emocional, estético e social dos discentes.

Foram identificadas, também, diversas formas de resistência nas instituições escolares que inviabilizam a afirmação da dança enquanto elemento formativo, incluindo a falta de formação específica para professores e a ausência de uma postura educacional clara que valorize a dança, elementos básicos para a consolidação da dança como conteúdo formativo. A falta de uma diretriz educacional mais clara, objetiva e que valorize a dança, pode resultar na escassez de recursos, suporte e estrutura necessária para a implementação da dança na escola. Sem uma diretriz que reconheça e apoie a importância da dança na formação dos alunos, é difícil para as escolas formularem e manterem currículos com a dança que sejam consistentes e significativos. Ademais, a falta de formação específica para os professores reflete uma prática superficial com a dança, visto que os professores não possuem a mínima formação adequada em dança para se sentirem seguros ou preparados para ensiná-la de maneira eficaz.

Neste sentido, a proposta de Isabel Marques (1999), pode servir como um norte valioso para que professores trabalhem com dança na escola. A autora enfatiza a importância de incluir “textos, subtextos e contextos” na prática educativa, visto que o ensino da dança não deve se limitar à reprodução de repertórios, mas englobar uma compreensão ampla dos elementos que compõem essa forma de linguagem artística.

Os textos da dança compreendem os conteúdos específicos e formais da dança, como coreografias e técnicas. Já os subtextos incluem as mensagens implícitas, como as emoções e significados que permeiam a dança. Por fim, os contextos englobam as realidades culturais, sociais e históricas em que a dança e está inserida (Marques, 1999). Ao incorporar textos, subtextos e contextos, os docentes vão ao encontro de uma perspectiva mais profunda na educação artística, indo além da simples instrução técnica e criando possibilidades de experiências de aprendizagem mais crítica, ricas em significado e relevância cultural, social e pessoal.

Ademais, questões religiosas e sexismo também foram percebidas como formas de resistências para a não efetivação da dança na escola. Questões religiosas podem influenciar a resistência à dança, devido a diferentes crenças e normas culturais que veem a prática como incompatível com certos valores

religiosos. Isso se manifesta em objeções dos pais e da comunidade escolar. Estereótipos de gênero comumente associam a dança a uma atividade feminina, criticando a participação de meninos e perpetuando uma visão condicionante da dança como uma atividade menos importante. Tais preconceitos podem levar à desvalorização da dança como uma disciplina acadêmica.

No entanto, a dança é uma manifestação artística que compreende um espaço de desenvolvimento estético, cultural e histórico. Ela permite a exploração de diversos estilos e técnicas, proporcionando uma apreciação mais profunda das diferentes formas de arte. Ao mesmo tempo, a dança se mantém fiel ao seu conteúdo específico, preservando suas tradições, técnica e sua história.

Além disso, a dança e, principalmente, a dança na escola, deve ser um espaço inclusivo e democrático, no qual a diversidade é celebrada e respeitada. Ela deve acolher pessoas de todas as idades, gêneros e religiões, quebrando barreiras. Esse ambiente inclusivo não só enriquece a experiência artística, mas também fortalece o senso de comunidade, tornando a dança uma ferramenta para a promoção da equidade.

Destarte, a análise da dança como um elemento formativo na educação revela seu papel crucial na construção de uma experiência pedagógica e enriquecedora para os indivíduos, sendo o corpo a “ferramenta” principal na dança e servindo como um veículo para transmitir emoções, contar histórias e refletir sobre questões humanas. A dança oferece espaço para a criação, compreensão e valorização do movimento, promovendo o pensamento crítico e aprofundando a relação com o eu e com o outro. Assim, reforça-se a defesa de que uma educação que valorize a totalidade do ser humano deve incluir a dança como uma forma de conhecimento específico, já que a dança, como linguagem artística, contribui para a formação humana ao proporcionar uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo. Neste sentido, a presente pesquisa serve como base para pensar novos cenários da dança na escola, proporcionando aos professores uma compreensão mais abrangente dessa arte. Ao destacar a dança como um espaço de desenvolvimento estético, cultural e histórico, e ao evidenciar sua natureza inclusiva, a pesquisa oferece um referencial para que educadores possam explorar e integrar a dança de forma significativa em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas-SP: Papirus, 2002. 207p.

Arte Ref. **Pop Art: contexto histórico, características e artistas**. Disponível em: <https://arteref.com/movimentos/pop-art-contexto-historico-caracteristicas-e-artistas/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BARCELOS, Marina Zorzanelli Borges. Danças folclóricas no contexto da festa junina: uma experiência na educação infantil. **CONECEF**. Brasil, 2018. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/15Conesef/15Conesef/paper/viewFile/11247/5959>. Acesso em: 24 de março de 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, **Lei nº 13.278/16**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm

_____, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e Desporto (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, p.1-28, 1997.

_____, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e Desporto **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física** /Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASILEIRO, Livia Tenório; FRAGOSO, Aline Renata de Farias; GEHRES, Adriana de Faria. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando os artigos científicos. **Pro-posições**, v. 31, e20180113, p. 1-18. 2002. Acesso em: 22 de março de 2024.

BRASILEIRO, L.; SOUZA, T.; FRAGOSO, A. A produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando dissertações e teses. **Anais do XIX CONBRACE e VI CONICE**, Brasil, jan. 2016.

BRAZIL, F. MARQUES, I. **Arte em questão**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CAMPOS, Paulo Ferro Mendes. Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na escola. **Intercâmbio**. s.d/s.p. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>

CARDOSO, Irene. A geração dos anos de 1960 - o peso de uma herança. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/BSVVw9SLHbrnnYNRgGtMjJp/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: maio de 2024.

CONCEIÇÃO, V. M.; Souza, L. K; A “presença” da dança na escola: uma revisão. **Anais do CONBRACE e CONICE**, Brasil, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15648/7888>. Acesso em: 22 de março de 2024

COSTA, Thiago Santos; MOREIRA, Tatiana dos Santos; SOUZA, Cláudio Lucena de; CARVALHO, Leonardo Duarte de. Dança na escola: as resistências e possibilidades numa experiência com o ensino médio. **XX Anais CONBRACE e VII CONICE**. *Brasil, 2017. Disponível em:* <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/10124/5424>
Acesso em: 22 de março de 2024

DUARTE Jr., João Francisco. **Por que arte educação?**. Campinas; SP, Editora Papyrus, 1994.

EXTRA. **Os orixás e o Dia Mundial da Dança**. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/os-orixas-o-dia-mundial-da-danca-19192389.html>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FABRES, Jaqueline Rodrigues; TRUCCOLO, Adriana Barni. Criança: corpo que fala, corpo que cria, corpo que dança. In: JORGE-FERREIRA, Susana. **Infância com artes e artes na infância**: implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança. Editora Científica, 202.

FARO, C.; PANTOJA, A.; GUIMARÃES, E.; PINTO, E.; LIMA, F.; PAULA, G.. Da ingenuidade à criticidade: experiências com o conteúdo de dança, contadas pelos bolsistas do pibid/uepa. **Anais XIX CONBRACE e VI CONICE**, Brasil, jul. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7704>.
Acesso em: 22 de março de 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 1982.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

INSTITUTO CLARO. **Balé de cegos e street cadeirante: pessoas com deficiência se destacam na dança**. Instituto Claro. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/nossas-novidades/reportagens/bale-de-cegos-e-street-cadeirante-pessoas-com-deficiencia-se-destacam-na-danca/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

KOHL, R. C. ., COCCO, R., & CELLA, R. . Os sentidos da formação humana: perspectivas para uma educação emancipadora e humanizadora. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 13(32), 1–17.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, 1997.

_____, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

_____, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MALTA, Mariana Soares Ferraz; SILVEIRA, Walber da. O congado nas festividades juninas da escola municipal Antônio Salles Barbosa – narrando os desafios e dilemas das vivências com as danças folclóricas na educação física escolar. **Anais CONBRACE E CONICE 2021**. Brasil, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15782/7856>. Acesso em: 24 de março de 2024.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003

_____, Isabel. Dançando na Escola. **Motriz**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 20-28, 1997.

_____, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Isabel. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher; 2012.

_____, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MOTA, Julio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório**, Salvador, nº 18, p.58-70, 2012.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Cartas Pedagógicas - Carta Pedagógica 3**. Florianópolis, 2021. Disponível em:

https://geppe.paginas.ufsc.br/files/2020/06/Carta-Pedagogica-2_Brincadeira-e-os-processos-organiza%C3%A7%C3%A3o-do-ensino.pdf

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 183–195, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643233>.

Acesso em: 16 abril 2024.

Instituto Caleidos, s.d. Disponível em: <https://www.institutocaleidos.com/instituto%20caleidos%20diretores.html>. Acesso em: 23 de março de 2024.

PINTO, Amanda. **Dança como área de conhecimento – Dos PCNs á sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus**. Manaus: Travessia, 2015.

REIS, Érica Viviane Biana dos. O corpo enquanto experiência possível em dança-educação. Rio de Janeiro: **Revista Valore**, v 4, p. 1-13, 2019.

RIBEIRO, Sueli de Fatima Xavier; CAMPOS, Neide da Silva; GRANDO, Beleni Saléte. Beleza tem raízes: relato de uma experiência exitosa com a dança na escola. **XX COBRACE e VII CONICE**. Set 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9981/4837>. Acesso em: 24 de março de 2024.

RIBEIRO, Sandro. **Rubem alves- professor de espantos**, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UqqVGd1_blg
Acesso em: abril 2024

ROBALO, E. A dança no ensino genérico: problemas e perspectivas. 1999. In LACERDA, T.; GONÇALVES, E. **Educação estética, dança e desporto na escola**. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 9, p. 105-114, jan.-abr.

2009.SANTOS, R. S. O.; BENEVIDES, A. C. L.; DUARTE, L. C.; SOUZA, C. L.; ESPÍRITO SANTO, E. S. Dança nas aulas de Educação Física: relatando uma experiência de ensino durante a iniciação à docência. **Anais do XX CONBRACE e VII CONICE** – Goiânia, 2017. Acesso em: 22 de março de 2024

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 15-28.

SECCO, D.; DE OLIVEIRA, V.; ALMEIDA, C.. O ensino da dança circular nas aulas de educação física: uma intervenção pedagógica. **VII CSBCE**, Brasil, ago. 2014. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/view/5872/3135>. Acesso em: 24 de março de 2024.

SHIMIZU, Cristina Mayumi Velucci. **O ensino da dança: reflexões para construção de uma pedagogia emancipatória**. Coimbra, 2004.

SILVA, Jonatan dos Santos; CRUZ, Marlon Messias Santana; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira; **Pedagogia histórico-crítica e o ensino da dança nas aulas de educação física: relato de uma prática pedagógica**. **Anais XXII COBRACE e IX CONICE**. Brasil, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15265/7866>. Acesso em: 24 de março de 2024.

STRAZZACAPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abril/2001.

_____, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73–86, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.55. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55>.