



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**MARISTELA SÁNCHEZ LOUREIRO**

**A DANÇA NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS E  
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CINCO ESCOLAS DE  
CAMPO GRANDE-MS**

**Campo Grande/MS**

**2018**

**MARISTELA SÁNCHEZ LOUREIRO**

**A DANÇA NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS E  
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CINCO ESCOLAS DE  
CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Formação de educadores, Linha de pesquisa: Formação de professores e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho

**Campo Grande/MS**

**2018**

L93d Loureiro, Maristela Sanchez

A dança no currículo de Educação Física: pressupostos e análise do projeto político pedagógico de cinco escolas de Campo Grande-MS/ Maristela Sanchez Loureiro. Campo Grande, MS: [s.n.], 2018.  
118f.; 30cm.

Orientador (a): Gabriela Di Donato Salvador Santinho.  
Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Campo Grande. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2018.

1.Dança educação. 2. Educação física. 3. Legislação. I. Título.

CDD 23.ed. 792.8

Aos meus filhos, Francisco Gabriel e Amanda, por terem compreendido minha ausência neste período que exigiu minha dedicação aos estudos e paralelamente ao trabalho. À minha orientadora professora Dra. Gabriela Salvador que acreditou em mim e no meu potencial. Ao meu pai Leônidas Loureiro que infelizmente não compartilhará dessa alegria comigo. À minha mãe Amada. Ao mestre Sergio Moura por ter dedicado seu tempo e sua valiosa sabedoria para me incentivar e ajudar nesse percurso penoso.

## **AGRADECIMENTOS**

À Pibap, órgão de fomento, por conceder bolsa de estudos pelo período de um ano, sendo essencial para o início da minha inserção ao Mestrado Profissional Profeduc.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição para o meu avanço intelectual.

À orientadora Prof. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho, pela orientação ao longo da realização deste trabalho e pela amizade.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Profeduc.

Às escolas que permitiram acesso aos Projeto Político Pedagógico, essenciais para a conclusão da nossa investigação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,  
que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos  
caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares.  
É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la,  
teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.  
(Fernando Teixeira de Andrade)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira o conteúdo Dança é tratado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental I de escolas do município de Campo Grande-MS. Para tanto, desenvolveu-se uma análise documental a partir do PPP de seis escolas situadas no município em questão. A dissertação se desenvolveu a partir de três categorias de estudos, sendo a primeira o percurso histórico que conduziu a dança até a educação, em especial, até a disciplina de Educação Física; a segunda os pressupostos e princípios da dança apresentados e propostos pelos pesquisadores dessa arte na escola, a partir dos estudos desses autores, destacamos três pontos principais para compreendermos como a dança deve ser desenvolvida no âmbito escolar e, na terceira categoria realizou-se uma análise de como a dança está proposta nos documentos oficiais que asseguram sua legalidade como conteúdo obrigatório no ambiente escolar. A última etapa foi a análise dos PPPs das escolas selecionadas, na disciplina de Educação Física. Os resultados das análises dos PPPs apontaram para a presença dos pontos selecionados e considerados relevantes, porém, concluiu-se que o conteúdo Dança apresentado no PPP das escolas analisadas apresentam divergências entre si, em sua maioria, sem definições claras de como executar a dança de maneira pedagógica, dificultando o desenvolvimento na prática do professor de Educação Física.

**Palavras-chave:** Dança educação; Educação Física; Legislação.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the way dancing content is in the Pedagogical Political Project (PPP) of the Physical Education on Elementary Schools in the city of Campo Grande-MS. Therefore, a documentary analysis was developed from the PPP of six schools located in the city mentioned. The research was developed from three categories of studies, the first was the historical path that led dance to education, in special, to the course of Physical Education; second, the assumptions and principles of dancing presented and proposed by the researchers of this art in school and the third category was developed an analysis of how dancing is proposed in the law which ensures their legality as mandatory content in the school environment. Following the analysis of the third category, three main points were highlighted from the Researchers studied in the second category of analysis, in order to understand how dancing should be worked on at school. The last step was the analysis of schools PPPs selected in Physical Education course. The results of PPP analyzes showed the presence of the points selected and considered relevant, however, we concluded that dancing content presented in the PPP of the analyzed schools have differences between them, for the majority, without clear definitions of how to execute dancing in pedagogical ways, hampering the development in the practice of physical education teacher.

**Keywords:** Dance education. Physical Education. Legislation



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Quadro do pensamento da Educação Física escolar. A Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo.....	49
Quadro 2 -	BNCC para Educação Física Primeiros Anos do Ensino Fundamental....	53
Quadro 3 -	A dança prevista na disciplina de Educação Física para os primeiros anos do Ensino Fundamental no Referencial Curricular Estadual.....	60
Quadro 4 -	Competências e habilidades desenvolvidas por meio da dança.....	63
Quadro 5 -	Análise dos dados do PPP da escola M I .....	78
Quadro 6 -	Análise dos dados do PPP da escola M II.....	81
Quadro 7 -	Objetivos e orientações metodológicas da escola M II.....	82
Quadro 8 -	Análise dos dados do PPP da escola E I.....	85
Quadro 9 -	Análise dos dados do PPP da escola E II.....	85
Quadro 10 -	Análise dos dados do PPP da escola P I.....	87
Quadro 11 -	PPP 3º ano/ Segundo semestre escola P I.....	90
Quadro 12 -	PPP 5º ano/ Primeiro semestre escola P I.....	91

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: A DANÇA EM MINHA VIDA</b> .....	<b>12</b>
<b>1 O PERCURSO HISTÓRICO DA DANÇA E SUA CHEGADA À ESCOLA</b> ....	<b>24</b>
1.1 A função pedagógica da dança.....	40
1.2 As diferentes fases da Educação Física no contexto educacional.....	47
<b>2 A OBRIGATORIEDADE DA DANÇA NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	<b>55</b>
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	56
2.2 Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino.....	60
2.3 Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.....	65
2.4 Estabelecendo um lugar: pontos que legitimam a dança na escola.....	68
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b> .....	<b>75</b>
3.1 Análise dos dados das escolas municipais M I e MII.....	78
3.2 Análise dos dados das escolas estaduais E I e E II.....	84
3.3 Análise dos dados da escola particular P I.....	87
3.4 Análise geral dos dados coletados .....	93
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

### MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: A DANÇA EM MINHA VIDA

Estou inserida no âmbito de uma família de artistas e, desde criança, observo minhas irmãs e meus familiares dançando, tocando e cantando. Aos doze anos, principiei meu trabalho profissional com a dança, criando e executando coreografias para bandas que tocavam em formaturas, casamentos e festas em geral. Aos dezesseis anos, descobri as danças de salão, fiquei fascinada e, desde então, venho me dedicando aos estudos de suas vertentes. Em 2005, aos 21 anos, montei minha escola de dança, o “Estúdio Maridança”. Esse nome possui um significado bem propício, pois Maridança, no dicionário, significa “harmonia entre duas ou mais coisas” (MAIA, 1995, p. 579). Ao entrar em contato com as danças de salão, fui capaz de reconhecer a Educação física além do desenvolvimento motor, da coordenação motora e da atividade física em si, já que as danças de par exigem cuidados para não serem interpretadas de forma inadequada pelos iniciantes, pois exigem o toque, movimentos ritmados o desenvolvimento da criatividade, sempre concedendo aos alunos a oportunidade de experimentarem novas oportunidades de movimentações.

As danças de salão me propiciaram desenvolver outros parâmetros que a Educação Física deve proporcionar, tais como a socialização, o lazer, a cultura, permitindo que meus alunos vivenciassem movimentações que os levam a ter uma visão crítica, entendendo a prática corporal e não apenas a reprodução. Cada aluno possui características, necessidades e expectativas diferentes e, diante disso, foi preciso desenvolver um olhar mais sensível sobre cada um dos que frequentaram minha escola. Esse olhar é necessário também na escola, fato que percebi quando fui lecionar, pois nesse ambiente me deparei com a diversidade e o quanto reconhecer cada ser como único era importante ali.

Em 2009, passei a lecionar a disciplina Dança para o projeto de extensão Universidade da Melhor Idade (UMI) na Universidade Católica Dom Bosco. Permaneci nessa instituição por dois anos, desenvolvendo a dança como atividade pedagógica a um público restrito. Em 2014, fui convidada a lecionar na Faculdade Unigran Capital, no curso de Educação Física, assumindo a disciplina Atividades Rítmicas e Dança, momento em que meu foco em relação aos estudos da dança mudou da ação de extensão ao processo acadêmico científico dessa atividade. Da orientação pautada aos treinos práticos, visando apenas a harmonia dos passos e do desempenho cênico, comecei a estudar com mais afinco as teorias da dança em torno da formação humana.

Enquanto acadêmica do curso de Educação Física, tive a oportunidade de estagiar em uma escola pública de Campo Grande–MS. Ali, pude sentir as dificuldades que a dança enfrenta no contexto escolar e percebi que são muitos preconceitos e obstáculos que esse conteúdo enfrenta na escola, dentre eles destaco: visão reducionista de gestores que entendem ser a dança somente coreografias para apresentações festivas; ser conteúdo apenas para meninas; não ter uma base teórica e prática para ensinar a dança de forma pedagógica.

Considero a dança como conteúdo da Educação Física porque sendo essa disciplina obrigatória no currículo escolar e diretamente ligada à corporeidade, a dança faz parte do Bloco de conteúdos dessa disciplina, referenciada nos PCN no Bloco de “Atividades Rítmicas e expressivas” (BRASIL, 1996) e atualmente na BNCC (BRASIL, 2017) especificada como “dança” para nortear o currículo das escolas em âmbito nacional no desenvolvimento da disciplina de Educação Física. No item 1.2 dessa pesquisa, intitulado as diferentes fases da Educação Física no contexto educacional, podemos compreender a disciplina na atualidade direcionada ao desenvolvimento da Cultura Corporal o que pode justificar essa concepção da dança como conteúdo da Educação Física.

Procurando subsídios teóricos para solucionar essas questões, comecei a buscar fontes didáticas que abordassem minhas dificuldades diárias. Entre várias pesquisas, apreendi os complexos que envolvem a atividade no âmbito escolar formal. Strazzacappa (2001) abordou essa questão, abrangendo a entrada do professor na escola, momento em que já encontra dificuldades diante dos próprios colegas que dividem suas opiniões acerca do ensino e da prática da dança, uma vez que alguns a aprovavam e outros reclamam de que a dança deixa as crianças mais agitadas e dispersas para se concentrarem nas disciplinas ditas “essenciais” no processo de aprendizagem. Entendemos que na maioria dos casos não há consciência entre os pares de que a dança é uma atividade prevista pela própria educação para o pleno desenvolvimento sensorial e psíquico do aluno. O preconceito também evidenciava, além do desconhecimento sobre essa atividade, barreira para as práticas das aulas de dança. Nesse sentido, a autora destaca com muita propriedade que,

A segunda barreira diz respeito a um outro tipo de preconceito, desta vez não do professor, mas do próprio aluno. Em algumas escolas, os estagiários são obrigados a chamarem o trabalho de “expressão corporal”, pois se o nome “dança” aparece, muitos meninos se recusam a participar da atividade por não serem “mulherzinhas” [sic]. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 74)

Esse relato, destacado nos estudos da referida autora, teve imediata correspondência como a minha experiência escolar formal e, através dessa percepção, fui buscando soluções

para esses complexos que permeiam a prática e o bom desempenho escolar que a dança produz na formação dos alunos. Em grande parte, esse tipo de questão é cultural e causa alguns transtornos e dificuldades para que a dança tenha lugar assegurado no currículo escolar. Essas dificuldades enfrentadas pelo professor obstaculizam o engajamento dos alunos para as aulas de dança na escola, visto que o preconceito com o corpo e os tabus da sexualidade influenciam as crianças e elas ficam inibidas e constrangidas a continuarem nas aulas. Além disso, a exigência aos padrões do movimento cênico, direcionados à apresentação das atividades “culturais”, como as datas comemorativas, produzem uma “exclusão” dos que não conseguem seguir as predisposições da ‘unidade corporal’ desejada ao entretenimento do espetáculo escolar.

Nessa mesma direção, em suas análises Marques (1997) afirma que a escola negligenciou o corpo e a arte e, como consequência, a própria dança. Como decorrência disso, houve o “esvaziamento” e a ruptura com os espaços formais da educação voltadas a essa atividade. De fato, a escola não é o único lugar para se desenvolver a dançar com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. Entretanto, outros espaços privilegiados tendem a ser expropriados pelos que já praticam a dança, perdendo o aspecto pedagógico dessa atividade. O resultado desse deslocamento é a tendência de a dança desconectar-se da educação ou, então, ser tratada como uma forma de extensão artística opcional e não obrigatória, direcionada ao preenchimento do tempo escolar e voltada apenas aos alunos que “gostam de dançar”.

Combatendo essa perspectiva reducionista, a dança precisa ser discutida na escola como uma atividade curricular que possui uma demanda singular de conhecimento, além de uma forma peculiar de ensino e formação, mas que se vincula, concomitantemente, às demais disciplinas curriculares para a formação integral da criança no processo de aprendizagem. Assim, não se trata de um acréscimo marginal de lições ao ambiente escolar já saturado de inovações tecnicistas. A dança não é um modismo passageiro, seu ensino se vincula ao plano da abstração da arte pela mediação do corpo sensível que dança e demanda significados compartilhados coletivamente; uma ação que se vincula na interação dos alunos que ampliam a vida social no ambiente escolar.

Para firmar seu lugar na escola, atuar e contribuir para o desenvolvimento integral, a dança deve combater o preconceito existente na educação, superar a cisão entre corpo e conhecimento, que foi incorporada pelo ensino tradicional, o qual direcionou a escola e a didática ao ensinamento prioritário da inteligência racionalista. O professor de dança deve ampliar a conscientização de que o movimento de quem a pratica ajuda na formação integral

do saber. Ela atinge o corpo e a alma e, pelo uso da linguagem corporal, amplia-se o nível de expressão, sensibilização e interação entre os alunos, valores que são fundamentais ao desenvolvimento da personalidade da criança.

Meu interesse em investigar a dança, no âmbito escolar, obedece a essa trajetória de vida, isto é, de quem praticava a dança como entretenimento para redescobri-la como prática educativa no campo escolar. Essa transição exigiu uma nova perspectiva epistemológica em minha vida acadêmica, em especial no curso de formação de professores em Educação Física na UCDB. Mas foi no ensino de Educação Física, direcionado às crianças dos primeiros anos do EF, é que a dança se tornou uma questão de reflexão e análise das dificuldades de levá-la ao cotidiano das crianças.

A sala de aula é uma espécie de usina de contatos e sentidos que influi em minha prática e saber. As expectativas alcançadas no cotidiano, assim como os obstáculos da minha tarefa diária, resultam em questões centrais que são submetidas, durante o processo de planejamento escolar e de composição das ações pedagógicas, a reflexões teóricas.

A estruturação de minha pesquisa em dança iniciou-se quando eu escolhi o curso de Educação Física como única opção em formação superior, que me oferecia o contato com a dança em minha cidade. Nesse período, já consegui verificar a carência dessa arte no curso que frequentei. Cheguei a me desmotivar com a escolha e me atrevi a buscar novos horizontes, no entanto todos os caminhos me conduziam à dança, todos os meus contatos me solicitavam para realizar trabalhos com essa linguagem artística.

Mesmo desmotivada, permaneci resoluta no curso; por conseguinte, principiei como estagiária em um projeto de uma escola pública em 2002, o qual oportunizou meu primeiro trabalho em dança dentro de uma escola. A experiência foi inesquecível e fui capaz de detectar variados impedimentos para a realização de um contato aprofundado dos alunos com a prática da dança como, por exemplo, o machismo e a preocupação de superiores apenas no produto final e não no processo de aprendizagem e no despertar da criatividade.

Nessa minha primeira experiência como professora de dança em uma escola, durante a condução das minhas aulas, eu dispunha de uma turma bem diversificada com o envolvimento satisfatoriamente harmonioso de meninos e meninas, todos muito empenhados nas atividades propostas. Naquele momento eu desfrutava de um ensejo que poderia transformar a interpretação da arte da dança na vida daquelas crianças. Não posso pressupor se fui memorável na vida daquelas pessoas e se causei alguma fruição positiva em relação à arte da dança como aconteceu comigo, contudo um dos garotos daquela época esteve em minha escola e se

matriculou há pouco tempo, dizendo que me procurava por todos esses anos. Além desses casos, duas garotas são minhas amigas nos dias atuais e também frequentam minhas aulas de dança.

Finalizei minha graduação em Educação Física no ano de 2005 e, no mesmo ano, as atividades da minha escola tiveram início. Em 2009 iniciei uma pós-graduação em avaliação e prescrição de atividades físicas. Em 2010, recebi um folheto que explanava o início de uma pós-graduação em Dança em Campo Grande; foi então que renunciei ao curso que fazia e iniciei a pós-graduação em Dança.

Minha inserção como professora na formação superior me provocou a busca por novas experiências e o aprofundamento e aprimoramento de meus estudos nessa área. Logo empenhei-me para ingressar em um curso de mestrado, estabeleci um tempo de estudos para elaborar meu projeto, fiquei por um ano escrevendo e, quando finalizei meu texto, inscrevi-me no mestrado profissional da UEMS, conquistando meu objetivo.

São muitas as minhas inquietações como professora, tendo em vista que, no curso de Educação Física, é comum os alunos ingressarem com a pretensão de desenvolver habilidades para determinados esportes, o que constitui um notável obstáculo para o ensinamento de qualquer outra disciplina.

Revivendo minhas memórias, não me recordo de ter-me sido oferecida, em nenhuma aula de Educação Física em todo o meu percurso até meu ingresso na graduação, uma aula de dança nas escolas as quais percorri. Dialogando com meus alunos, percebo em seus depoimentos que eles trilharam a mesma experiência.

Os problemas que a dança escolar vem enfrentando em relação ao ensino uniforme do cotidiano escolar nos primeiros anos Ensino Fundamental (EF) são variados e devem ser investigados pela ciência da educação. As diretrizes curriculares de 2013, que indicavam o ensino e a prática da dança nas escolas públicas e privadas brasileiras, não foram suficientes para restabelecer a regularidade demandada à formação integral. As questões explicativas, quando debatidas, não se resumem a um fator específico que inviabiliza o ensino da dança. A simples falta de professores especializados ou o descompasso temporal entre as normas positivas e a prática escolar não são suficientes para explicar a resistência na escola. A questão revela problemas de ordem estrutural contida na realidade escolar e que, portanto, exige um olhar analítico, de base científica, que possa interpretar a cultura da resistência escolar sobre a atividade da dança.

O meu ingresso no mestrado PROFEDUC tem-me permitido explorar o mundo da pesquisa e me dedicar ao tema que faz parte da minha história: a dança na escola. Hoje leciono



em uma faculdade da capital e sinto que os embaraços que enfrentei no meu início como professora de dança ainda são os mesmos. Portanto, a pesquisa científica em educação corresponde, em grande parte, ao caminho trilhado por mim ao longo das minhas atividades pedagógicas e, por isso, esta pesquisa é significativa para mim e creio que possa, igualmente, contribuir para as discussões sobre a dança na educação.

A Educação Física compreende um componente curricular singular, em razão de que os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que conduz a orientação curricular da educação no Brasil, refere-se à Educação Física como área de conhecimento que estabelece e inclui o aluno na cultura sobre o movimento humano, visando a formação do indivíduo para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de reelaborar propostas e de acordo com as necessidades modifica-las, instrumentalizando-o para poder usufruir dos elementos da cultura corporal, em especial da dança. Nesse contexto, reafirma-se o caráter formativo do ensino da dança, assegurando seu acesso aos alunos da Educação Básica (EB), independente de gênero, condição física ou social.

A dança é reconhecida como uma das principais formas de expressão corporal capaz de unificar o corpo e a mente, facilitando o desenvolvimento de habilidades. Ela também é capaz de auxiliar no processo educativo da criança, ao mesmo tempo em que, de forma lúdica, reconhece o potencial do aluno, por meio da otimização da criatividade, utilizando-se do movimento ao longo das aulas.

A Dança como conteúdo foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1997 e foi declarada, no Brasil, como uma forma de conhecimento a ser executada nas aulas escolares, sendo ela uma rica fonte de prática de movimentos corporais alinhada a um conjunto de valores culturais. Portanto, ela está prevista para ser desempenhada nas aulas de Educação Física Escolar em território nacional, atendendo a essa inclusão nos PCN (MARQUES, 2007).

Nas aulas de Educação Física, a dança desenvolvida prevê o rompimento com a maneira tradicional de ensino e, por esse motivo, assume-se um entendimento metodológico de ensino e aprendizagem que valoriza a participação do aluno nas atividades, sua sociabilização nas atividades em grupo, o entendimento da imprescindibilidade de interagir, conhecer e respeitar os valores e princípios democráticos, bem como o exercício de seus direitos e deveres. Toda essa circunstância favorece a valorização do aluno, da ação pedagógica e da inclusão de novos mecanismos de ensino, fatores essenciais para o aprendizado dos alunos que estão cursando o Ensino Fundamental I (BRASIL, 1998).

Passados 20 anos desde que a dança foi dissociada do teatro dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), verificamos que os professores ainda sentem grande

dificuldade em defini-la e executá-la na escola de forma plural, educativa e com respeito às diversidades encontradas no povo brasileiro. Tal evasiva não decorre apenas de uma falha na formação; assim, (re)problematizando a questão, poderíamos reconduzi-la da seguinte forma: O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas atende aos pressupostos do ensino da dança contidos nos PCN? Embora já esteja vigente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, estamos nos amparando nos PCN pelo fato de que os documentos analisados foram escritos no período em que os PCN norteavam a educação no Brasil.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de análise documental segundo Gil (2008) dividida em quatro categorias. Procuramos assimilar como a dança é tratada e sugerida para o contexto escolar e, dessa forma, delimitamos três pontos, que serão apresentados adiante, como critério de trabalho. Além deles, aplicamos a acessibilidade aos dados por meio de autores que estudam essa linguagem artística enquanto área de conhecimento que deve ser trabalhada na escola, para nos orientar na quarta categoria de análise. Para analisar esses materiais produzidos historicamente, nos embasamos nos seguintes autores: Faro, 1986; Portinari, 1989; Boucier, 2001; Strazzacappa e Morandi, 2006; Marques, 2007; Salvador, 2013 e no cruzamento das fontes que estão no texto e fora dele.

A análise documental examina os documentos por intermédio de uma ótica expandida do problema. Os materiais são considerados fontes estáveis de pesquisa que podem ser examinados quantas vezes forem necessárias durante o processo de investigação (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Esse método nos direcionou a nos debruçar sobre os documentos legais que garantem o ensino da dança na educação formal como fonte de pesquisa, realizando uma leitura otimizada e crítica minuciosa, prezando pela história da dança e pelo seu alcance na escola, considerando cada momento como categoria analítica. Enfim, as informações foram categorizadas para posterior análise de informações. O nível escolar investigado foi o Ensino Fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano.

Após o levantamento e estudo bibliográfico, fizemos uma reflexão sobre as propostas apresentadas pelos autores e elaboramos a quarta categoria de análise com o intuito de identificar perspectivas qualitativas para a (re)contextualização do ensino de dança nas aulas de Educação Física em Campo Grande – MS. Isto posto, destacamos três pontos que tornam o ensino (coerente) dessa linguagem na escola. São eles: através dos estudos do movimento na

<sup>1</sup> A BNCC passou a ser obrigatória após o acesso aos documentos analisados; até então os PCNs ainda era o documento vigente elaborado pelo Ministério da Educação brasileiro com o intuito de orientar o trabalho dos professores do Ensino Fundamental (de 1ª a 8ª séries) e do Ensino Médio (1º ao 3º colegial).

contemporaneidade verificar se está proposto no PPP das escolas, nas aulas de Educação Física dos primeiros anos do EF, a possibilidade de os alunos vivenciarem experiências que os levem a exploração do movimento; se estão previstas atividades que desenvolvam a consciência corporal e se há intenção nos textos de que as aulas possam potencializar a criatividade e autonomia de movimento nas crianças.

Sendo assim, foi feita uma análise documental e comparativa a partir de documentos que legalizam a dança na educação: os PCN, Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul e Referencial Curricular de Campo Grande. A partir desses documentos, realizamos uma reflexão e observação crítica sobre o Projeto Político Pedagógico de escolas situadas em Campo Grande – MS, a fim de compreender se a dança está inserida de acordo com as determinações delimitadas para a sua função pedagógica na disciplina de Educação Física dos primeiros anos do Ensino Fundamental e se os três aspectos que destacamos na pesquisa bibliográfica se encontram presentes nesses documentos, uma vez que entendemos que o ensino da dança na escola se materializa no contexto curricular elaborado através do PPP.

Os Projetos Político Pedagógicos escolhidos para a análise pertencem a seis escolas, sendo duas municipais, duas estaduais e duas particulares. Essa análise, pautada nos documentos investigados anteriormente, nos possibilitou avaliar como estão instaurados os conteúdos para o ensino da Dança oferecidos às crianças do nosso município e se estão contemplando os três pontos principais destacados na pesquisa, selecionados de acordo com os estudos realizados nas obras de autores que estudam a função pedagógica da dança. Infelizmente nos foi negado o acesso ao documento de uma escola particular, fizemos mais algumas tentativas em outras instituições, porém, sem sucesso.

O critério para a escolha das escolas era que fossem municipais, estaduais e particulares, a localização foi feita aleatoriamente, já que o acesso a esse documento de domínio público foi bastante dificultado pelos responsáveis das escolas que procuramos acesso.

A escolha pela análise documental se solidifica pela busca na fonte onde encontraremos nossa matéria prima básica. Por intermédio da análise desses documentos, pudemos, por meio da problematização, verificar se as fontes respondem às perguntas apresentadas. Nesse sentido, Eliana Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001, p. 79) afirmam que: “[...] o que determina o que são as fontes é exatamente o [...] problema problematizado.”

Para discorrermos sobre o tema aqui levantado, nossa pesquisa será apresentada da seguinte forma: no capítulo I descreveremos o histórico da dança na educação e os pressupostos que devem embasar o ensino dessa arte; no Capítulo II analisaremos o histórico da dança na Educação Física, como o seu ensino está designado nos PCN, Referencial Curricular Municipal

e Estadual, bem como os Projetos Políticos-Pedagógicos de seis escolas a fim de verificar como o ensino da dança se apresenta nesses documentos; no Capítulo III faremos uma análise de como deve ser ensinada a dança na prática do professor de Educação Física através dos PPP. Dessa maneira, poderemos verificar se as escolas respondem aos pressupostos para o ensino da Dança e como esse ensino vem, ou não, sendo realizado.

Visto que a inserção da dança está regulada como prática obrigatória a partir do momento em que foram instituídas as Bases Legais da LDB e as Diretrizes Nacionais Curriculares da EB, percebemos que esses parâmetros atuam em consonância com as determinações da formação integral da pessoa humana desde os primeiros estágios da educação infantil até o último período da EB. Contudo, mesmo com a regulamentação da dança na estrutura curricular, é comum verificarmos sua negligência ou seu uso assistemático dentro das séries básicas da formação humana, aparentemente sem a devida organização exigida em nossa lei, uma vez que sua prática, em geral, é esporádica e não cíclica, deslocada dos objetivos educacionais do Ensino Fundamental. Há, nesse sentido, uma necessidade de investigação do Projeto Político Pedagógico das escolas para verificar se esse documento está de acordo com as determinações da lei.

O período escolar escolhido para a realização da presente pesquisa é o Ensino Fundamental I, já que no Ensino Fundamental a dança é contemplada com espaço e tempo pedagógicos específicos nos currículos escolares. De acordo com Bracht (2010), nas redes de ensino, as aulas destinadas à disciplina de Educação Física para os primeiros anos do Ensino Fundamental variam de forma significativa, sendo oferecidas entre uma a três vezes por semana, e a dança é uma das linhas trabalhadas pelo(a) professor(a) nessa disciplina. Por possuir um aspecto transformador, a dança é fundamental para esse período escolar, para direcionar os alunos do 1º ao 5º ano a conhecer mais de si mesmos e dos outros, explorando o mundo da imaginação como também da emoção, dos novos sentidos, além de movimentos livres e criativos, buscando o desenvolvimento integral dos alunos, como previsto em lei. Outro motivo para escolha desse ciclo de ensino está relacionado com a experiência da autora, que lecionou para os primeiros anos do Ensino Fundamental<sup>2</sup>.

A escola precisa trabalhar suas deficiências a fim de transformar e obter sucesso, fazendo uma junção entre o político e o pedagógico e reconhecendo sua importância na sociedade como um agente transformador. Tendo bem nítidos o perfil ideal da escola e a

<sup>2</sup> Sabemos que em breve a Base Nacional Curricular Comum substituirá os PCN, porém os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas analisadas nesta pesquisa, bem como os referenciais municipais e estaduais ainda estão pautados nos PCN, por isso ainda os usaremos como referência.

consciência da realidade em que ela se insere, o principal papel da construção do PPP deve ser a elaboração de ações pedagógicas com o propósito de solucionar os problemas de aprendizagem detectados na instituição, com a participação coletiva nessa construção, buscando sempre a melhoria da qualidade do ensino. Os responsáveis pela elaboração do Projeto Político Pedagógico são: o gestor/diretor(a) da instituição de ensino, os alunos e seus familiares, além da comunidade em geral; todos devem fazer parte da consolidação e desenvolvimento das ações propostas no projeto. A escola deve buscar a maneira mais eficiente para incluir toda a comunidade no processo de criação do documento (VEIGA, 2000).

O complexo escolar da atualidade deve ser híbrido, social e democrático, composto pelos professores, funcionários, alunos e seus familiares, e por demais membros da comunidade, que podem sempre apontar sugestões de ações que poderão ser implementadas à medida do possível, avigorando, assim, o processo de ensino/aprendizagem.

Político e pedagógico desfrutam de uma interpretação inseparável. No Projeto Político Pedagógico de uma escola deve constar um procedimento infundável de reflexão e discussão dos impasses da escola, demandando alternativas viáveis à execução de sua deliberação. Essa estrutura democrática assegura a participação dos integrantes da comunidade escolar e o exercício dos direitos e deveres do cidadão. Trata-se de uma conexão entre a estrutura pedagógica da escola e a estrutura política local; essa interação "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (MARQUES, 1990, p. 23), isto é, o PPP da escola não é uma fórmula pronta, organizada igualmente para todo o âmbito escolar, mas sim um documento que tem a pretensão de entrar na composição das características de um local único, com alunos únicos, e deve ser essencial para aquele espaço específico, com sua cultura local, buscando sanar as dificuldades daquela comunidade.

O Projeto Político Pedagógico, sendo democrático, deve elaborar uma forma de composição do trabalho educacional que solucione os desacordos, visando ao fim das relações competitivas, corporativas e autoritárias.

Não podemos deixar de aludir à máxima cartesiana que, desde o século XVII, é um dos principais influenciadores da visão dicotômica do homem; visão esta da qual há vestígios em algumas escolas contemporâneas.

Essa influência se faz presente nas nossas escolas, as quais reforçam a concepção dualista ao eleger a sala de aula como espaço exclusivo do raciocínio, da inteligência e relega ao corpo apenas o pátio. Uma breve análise é suficiente para detectarmos que ao homem é impossível qualquer manifestação na qual o corpo não esteja vinculado. O simples ato de pensar necessita de um órgão corporal, o cérebro. Assim o professor, numa sala de aula, não tem diante de si somente cérebros para ensinar, lida principalmente com os corpos e nesse sentido, qualquer forma de construção do

conhecimento atravessará obrigatoriamente por um canal corporal (PAIXÃO, 2005, p. 119).

Pesquisando os PPP das escolas, poderemos analisar se essa influência ainda está presente nas aulas de dança ministradas pelo professor da disciplina de Educação Física, ou se esse documento já atende à necessidade discutida pelos autores que defendem a dança no espaço escolar com caráter contínuo e sistemático.

O legado do pensamento de Descartes aos pressupostos básicos da escola contemporânea produziu uma longa tradição em relação à forma de apreensão da verdade, pois toda linha de raciocínio e abstração só poderia ter sucesso quando encapsulada pelo método. A máxima cartesiana de que “[...] o método é necessário para a procura da verdade” (DESCARTES, 1989, p. 7) levou a não acreditar em nada que fosse imaterial, subjetivo, acreditando apenas nos estudos que se pautassem na razão. Na interpretação dos seguidores desse método, tudo que pudesse ter consistência só poderia advir do correto aparato científico, sem o qual não se chega a nenhuma verdade racional das coisas. Nesses termos:

Todo o método consiste na ordem e na disposição para os quais é necessário dirigir a mente humana, a fim de descobrirmos alguma coisa. E observá-lo-emos fielmente, se reduzirmos gradualmente as preposições complicadas e obscuras a preposições mais simples e se, em seguida, a partir da intuição (e outras sensações) da mais simples de todas, tentarmos elevar-nos pelos mesmos degraus ao conhecimento de todas as outras (DESCARTES, 1989, p. 10).

A herança teórica da revolução cartesiana na educação consolidou a tendência à decomposição, isto é, do simples ao mais complexo pela busca da verdade. Nesse sentido, a unidade corpo e espírito tenderá ao mesmo processo metodológico: a separação. O pensamento cartesiano é uma forma de desconfiar dos sentidos do corpo, e ainda está presente na educação brasileira no momento em que se dá pouca importância para o corpo e, involuntariamente, à dança, reduzindo o movimento a momentos de “lazer” ou a uma “atividade”, como bem retratam as autoras Márcia Strazzacapa e Carla Morandi (2006).

As autoras verificaram que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a dança está incluída em “atividades rítmicas e expressivas” nos blocos de conteúdo do curso de Educação Física, e complementam: “Justamente quando se conquista no ensino o reconhecimento das especificidades dos conteúdos da educação física, não mais considerados instrumentos, colocar a dança como “atividade” parece ser um retrocesso” (STRAZZACAPA; MORANDI, 2006, p. 101).

Ainda carregamos imbuídos nos pensamentos da sociedade os julgamentos em relação a tudo o que se utiliza o corpo e a sensibilidade como decorrente da valorização de tudo o que se vale da razão.

Desde as transformações ocorridas em meados do século XIX com a Dança Moderna até os dias atuais, a maior parte das produções realizadas acerca desse tema procurou dar ênfase aos fatos políticos e econômicos que ratificaram a trajetória histórica da dança, relegando ao segundo plano os elementos que asseguram a execução da prática da dança no contexto escolar.

A partir da década de 1990, a afirmação da produção acadêmica vinculada aos trabalhos de pós-graduação em História, em Arte e em Educação favoreceu o surgimento de novos trabalhos que lançaram outros ‘olhares’ e novas perspectivas de abordagem sob o ensino dessa arte como dança/educação. Nessa trajetória, destacamos algumas obras que iremos utilizar: *Dançando na Escola*, de Isabel Marques (2007); *Dança, experiência de vida*, de Maria Fux (1983); *Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação*, de Gabriela Salvador (2013); *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*, de Márcia Strazzacapa (2001); e *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível*, de João Francisco Duarte Junior (2000).

Como complemento desta pesquisa e exigência do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso, apresentamos, ao final, a nossa Proposta de Intervenção, ou seja, um curso destinado aos professores do Ensino Fundamental I, oferecido pela SED, com o intuito de proporcionar aos professores a vivência dos três pontos destacados nesta pesquisa, nos propondo a projetar a análise dos dados desta pesquisa para contribuir com a melhoria do ensino da Dança no ambiente escolar.

Para embasarmos a nossa análise, faremos agora, no primeiro capítulo, um breve histórico da dança para que o leitor possa compreender que essa arte sofreu transformações de acordo com o período histórico em que a sociedade se encontrava, lançando um olhar paralelo do desenvolvimento dessa arte com sua presença (ou não) na educação escolar e, destacando também, o período em que a dança passou a fazer parte formalmente do processo pedagógico escolar.



## 1 O PERCURSO HISTÓRICO DA DANÇA E SUA CHEGADA À ESCOLA

É pela historicidade que se verifica a conexão global da formação humana e que se permite compreender, de forma crítica, a inserção ou a supressão de determinados processos didáticos na escola. A progressão da dança obedece às inquietações dos povos e aos acontecimentos históricos, acompanhando a necessidade de os homens demonstrarem seus sentimentos, sofrimentos, alegrias, realidades, expressando-se através do corpo, o que também ocorreu em outras artes, como a música, o teatro e a pintura.

A arqueologia, ao traduzir as marcas deixadas por nossos antepassados, relata a existência da dança na vida dos povos, o que nos leva a acreditar que essa arte é mais do que um fato histórico, mas sim uma necessidade de expressão humana. Faro (1986) relata que, anteriormente, as danças eram realizadas para celebrações religiosas e pagãs, como aquelas relacionadas às colheitas e aos nascimentos, como forma de pedido ou agradecimento aos deuses. No que concerne à Idade Antiga, Faro (1986) ainda relata que os soldados romanos executavam, antes de cada batalha, danças guerreiras nas quais pediam o apoio de Marte, deus da guerra, para a luta que iriam iniciar.

Se a princípio a dança era executada por sacerdotes e um pequeno número de iniciados, pouco a pouco ela foi abrangendo outros grupos, até ser dançada por boa parte dos soldados; com o passar do tempo, seu significado religioso foi desaparecendo, dando lugar a manifestações de cunho folclórico. As danças guerreiras de diversas regiões da Ásia e da Europa Oriental se inserem nesse contexto (FARO, 1986, p. 14).

Portinari (1989) menciona que, para os Gregos, por exemplo, a dança sempre fez parte de rituais religiosos e, posteriormente, se integrou a manifestações teatrais. Esse povo acreditava na capacidade de transformação através da dança, inclusive trabalhando com essa arte na educação, pois acreditavam que a perfeição consistia na harmonia entre corpo e espírito; veneravam o corpo esbelto e, para conquistá-lo, era necessário praticar esporte e dança.

É na escola primária pública e universal que o disciplinamento corporal se efetivaria de forma institucional e legal. É a ginástica que terá função instrumental à elaboração de um corpo físico moralmente higienizado. A dança inserida na Educação Física obtinha o caráter de proporcionar beleza ao corpo de quem a praticava:

O termo “dança” aparece nos conteúdos da educação física desde os primórdios da implantação do exercício físico na educação. A dança inserida na ginástica auxiliava no desenvolvimento harmonioso do organismo, proporcionando beleza e graça ao corpo (STRAZZACAPA; MORANDI, 2006, p. 96).



Diante disso, percebemos que a dança era utilizada sem um compromisso pedagógico e que, ainda no século XX, a sua prática era realizada visando atributos corporais, assim como os gregos a utilizavam.

Dançar pode auxiliar no processo de construção do autoconhecimento e do conhecimento do mundo. Através de seu amplo sentido educacional, pode contribuir para o desenvolvimento e melhoramento das habilidades básicas, físicas e psicológicas dos seres humanos. Podemos afirmar que praticamente todos os povos dançam; cada região tem sua cultura que é reproduzida a cada geração; a dança integra os indivíduos e reproduz a significação de um povo, dando forma à sua existência. Essa arte vai se modificando e se movendo no tempo e no espaço de forma contínua, sendo transmitida de geração em geração, não como uma experiência pronta, acabada, que simplesmente é repassada, mas sim como uma arte que está em processo permanente de construção/reconstrução.

Dessa forma, a dança não é apenas uma modalidade técnica a ser transmitida para nossas crianças, mas uma forma de desenvolver habilidades corporais e o conhecimento do próprio corpo, favorecendo a criatividade e contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos. Segundo Marques (2007), é através do corpo que os conhecimentos cognitivos se integram com os processos mentais e, assim, compreende-se o mundo de forma artística e estética. A mesma autora (2007, p. 25) acrescenta que “[...] é assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador”.

Outra maneira de expressar a arte da dança é de forma teatral, em que os bailarinos representam uma história através de uma exibição da técnica da dança, podendo ter uma conotação dramática, romântica, entre outras, e desenvolvendo a dança em forma de arte. Faro (1986) nos leva a compreender uma divisão básica para a dança: étnica, folclórica e teatral, incluindo a dança de salão como um quarto elo entre o segundo e o terceiro. As danças de salão surgiram durante a Idade Média, em meados do século XVI, aferindo e comprovando a superioridade dos nobres, dando grande conotação para aquilo que pertencia ao grupo minoritário da nobreza, diferenciando do que a população menos favorecida tinha acesso. Portinari (1989) relata, ainda, que nos salões da nobreza eles podiam usufruir de aulas de dança e a classe menos favorecida não possuía acesso a isso.

Os especialistas em danças medievais são unânimes em apontar que as danças de salão, que floresceram entre a nobreza europeia, descendem diretamente das danças populares. Ao serem transferidas do chão de terra das aldeias para o chão de terra dos castelos medievais, essas danças foram modificadas; abandonou-se o que nelas havia

de menos nobre, transmutando-as nos “*loures*”, nas “*alemandas*” e nas “*sarabandas*” dançados pelas classes que se julgavam superiores (FARO, 1986, p. 31).

A dança daquela época seguia uma sequência coreográfica para ser apresentada nos salões dos palácios e essa arte foi se transformando e enriquecendo de forma sofisticada, através de movimentos rotulados e específicos, seguindo os padrões rigorosos dos séculos XVI e XVII, que ditavam o comportamento das pessoas e, até mesmo, como e com quem elas deveriam dançar.

De acordo com Portinari (1989), a dança, nesse momento histórico, entrelaçada com o domínio e o poder, representava a repreensão e o controle do corpo. Havia o ensino da dança como uma forma de diferenciar as classes sociais: para a nobreza eram ensinadas as danças da corte e, para o “povo”, as danças folclóricas. A supremacia da igreja proibia a dança, pois vislumbrava o corpo como fonte de todo pecado e os praticantes de dança foram perseguidos na Idade Média.

Os estudos de Portinari (1989) nos levam a compreender que a igreja teve atitude dúbia, já que alguns santos consideravam a dança uma atividade dos anjos, como São Basílio de Cesária. Assim, a arte de dançar foi considerada santa e pecadora ao mesmo tempo pela igreja. A dança estava tentando ocupar o seu lugar; mesmo diante de proibições, as pessoas continuaram dançando, mesmo com forte influência da igreja, essa arte foi seguindo o seu caminho.

Essa visão dúbia, no qual o corpo é ora imortal ora sagrado, perdurou por muito tempo, e podemos dizer que ainda existe. De um lado, as religiões, a sociedade e muitas vezes a política tentam convencer as pessoas de que o corpo e todas as atividades que o tocam sensivelmente – como as artes e o sexo, por exemplo – são atividades que devem ser evitadas. No entanto, a natureza do homem torna esse discurso de difícil aceitação na prática, e grande parte dos povos na maioria das sociedades continua a realizá-las (SALVADOR, 2013, p. 21).

Devido a resquícios do pensamento da igreja de que o corpo é fonte de todo pecado, como também do pensamento cartesiano, no século XVI, que desvaloriza o corpo, redimindo-o apenas à matéria, muitas vezes as pessoas que não dançam tendem a apreender apenas o lado sensual dessa arte. São questões que vêm ultrapassando os séculos e continuam atuais. Correia Junior (2010, p. 53) diz que “[...] para superar essa dicotomia instalada em nossa cultura, será preciso recuperar a visão unitária do ser humano, no encontro que promova a unidade entre razão e sensibilidade”.

Por meio da dança, a criança pode desenvolver possibilidades de conhecer o próprio corpo, apropriando-se e utilizando-se dos elementos da cultura corporal. Na escola, o professor de Educação Física pode ampliar a utilização do conteúdo de dança no que se refere à criatividade, percepção, sociabilização, criticidade, envolvimento e participação, servindo-se da cultura corporal do movimento, uma vez que essa área do saber discute as práticas corporais construídas historicamente e pode ser um caminho para superar a dicotomia entre corpo e mente, em razão de que busca a compreensão integral dos indivíduos, tão importante para o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos, sendo o corpo a via de acesso para a execução dos pensamentos.

Retomando nosso percurso histórico, podemos dizer que a dança ganhou destaque durante o reinado de Luís XIV, pois ele tinha paixão por esse tipo de arte; em várias fontes podemos observar que o rei realmente se dedicava à dança e representava, através da arte, a imagem de deuses e heróis. O soberano chegou a representar o “Rei Sol” como forma de mostrar toda sua imponência. A dança foi ganhando uma forma mais técnica nesse período. De acordo com Bourcier (2001) O Rei Luís XIV, exatamente no ano de 1661, criou, em Paris, a primeira escola de dança, a Academia Real de Dança, destinada à formação de bailarinos profissionais, ou seja, àqueles que queriam viver da dança como profissão. Essa escola foi dirigida pelo compositor e dançarino Jean Baptiste Lully e teve como mestre de dança Pierre Beauchamps. A Academia Real de dança foi um importante marco para a formação de profissionais de dança e formou a primeira bailarina profissional daquela época, a famosa La Fontaine.

O período Renascentista retrata o ensino da dança com caráter rigoroso de padrões de movimento e controle corporal e, nesse período, surgiram os primeiros mestres de dança. O *ballet* clássico nasceu de uma forma sofisticada e as nomenclaturas que foram dadas aos movimentos dessa dança permanecem até os dias atuais. Por carregar essa característica de nobreza, podemos destacar que, na contemporaneidade, ainda existe a concepção de que o *ballet* é uma arte cara e destinada às pessoas magras, brancas e que possuem alto poder aquisitivo.

O ensino e o aprendizado do *ballet* clássico requerem total dedicação, pois, para realizar os movimentos de forma técnica e correta, exige-se total domínio do corpo. Bourcier (2001) relata que, no ano de 1700, Raoul-Auger Feuillet, aluno do famoso Pierre Beauchamps, publicou um livro intitulado *Coreografia ou Arte de Anotar a Dança*, no qual descreve a totalidade dos passos codificados naquele período. Por esse dado, podemos dizer que, no século XVII, a dança já tinha sua invenção da escrita, confirmando uma estrutura organizada como dança clássica (BOURCIER, 2001).

Por ser um período de intensa repressão, as vestimentas não permitiam movimentos muito sinuosos e o corpo não conseguia utilizar sua potência máxima em cena, pois as saias das mulheres cobriam seus pés, o que dificultava o movimento vertical. A educação pautada no clero, na igreja, não permitia que a dança entrasse na escola. O balé foi sofrendo a falta de mobilidade devido à vestimenta até a Revolução Francesa, quando, de acordo com Faro (1986), a modista Maillot criou a malha, possibilitando mobilidade e amplitude aos corpos em movimento. O papa<sup>3</sup> consentiu a utilização desse tipo de roupa, exigindo para ela somente a cor azul para não lembrar a carne e o pecado. O balé se desenvolveu na França e logo foi invadindo o mundo; na Rússia essa arte foi impulsionada e seu desenvolvimento foi valorizado na Europa (FARO, 1986).

O desenvolvimento técnico e artístico dessa dança se fez com o passar dos anos e foi se enriquecendo com incentivos e inovações. Esse tipo de dança reinou por cerca de 200 anos e teve seu período romântico no início do século XIX, no qual espetáculos e bailarinas se eternizaram. As bailarinas representavam seres irrealis, inatingíveis pelos meros seres humanos, portadoras de uma beleza que fazia a população em geral endeusá-las, além de dominarem a imaginação dos escritores e do público.

O espírito do romantismo era um dos sintomas de um mundo em processo de mudança violenta, e o foi o turbilhão da Revolução Francesa e das guerras napoleônicas que preparou o caminho para seu desabrochar. Ao mesmo tempo começou na Inglaterra a Revolução Industrial, ocasionando uma mudança tão radical na sociedade humana que não mais se poderia retornar ao passado. A estrutura política e social seria brutal e irrevogavelmente alterada; os novos conceitos sociais de liberdade e igualdade ganhavam cada vez mais adeptos; uma burguesia até então desconhecida passava a controlar bens e riquezas da sociedade, ganhando o domínio do mundo a sua volta. E como essa classe média crescera com ideias e valores diferentes daqueles adotados pela classe aristocrática até então dominante, as mudanças em todas as áreas se tornaram até mandatórias, exigidas pelo novo conceito que surgia, e logo irrevogáveis determinantes do desaparecimento de valores tidos até então como absolutos. (FARO, 1986, p. 51).

O romantismo surgiu entre o século XVIII e XIX, período que corresponde ao fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea, representando um movimento revolucionário, baseado em conceitos diferentes dos que dominavam a arte até o momento, ou seja, o idealismo que colocava a fantasia à frente da realidade histórica. Nesse período ocorreram grandes

<sup>3</sup> O autor Faro (1986) fonte da qual foi pesquisada a informação, não citou o nome do Papa que firmou o consentimento do uso da nova vestimenta, no entanto, por ser no período da Revolução Francesa, possivelmente é o Papa Pio VI.

transformações na sociedade, fatos históricos como a Revolução Industrial<sup>4</sup>, que teve início na Inglaterra, transformando os métodos de produção (FARO, 1986).

Diante de mudanças históricas no mundo, a arte aparece representando uma expressão de liberdade, em que a mulher era enaltecida e havia quase sempre heróis lutando pelo seu amor. O enfraquecimento da religião católica, após a Revolução Francesa, permitiu que o período romântico mergulhasse na fantasia e na imaginação fértil de seus representantes da época. Para Faro (1986), o balé se transformou em poderosa fonte de inspiração e ilusão, e o desenvolvimento simultâneo de seus componentes – conteúdo dramático, música, cenários, figurinos, novas formas ou estilos de dança e coreografia – tornou-o uma expressão real e legítima do ideal romântico.

O domínio da mulher nesse período ressalta alguns pensamentos que a sociedade carrega ainda hoje, como a crença de que dançar é algo que deve ser praticado somente por mulheres. Isso se reflete na análise das articulações da masculinidade e variações na sexualidade e suas representações na dança, no entanto, “É interessante notar que, durante vários séculos, a dança era apanágio do sexo masculino, e só muito mais tarde as mulheres passaram a participar ativamente das danças folclóricas” (FARO, 1986, p. 15).

Percebe-se que ainda hoje essa tendência – amparada pela construção social de que as meninas devem praticar dança e os meninos esportes como futebol – ainda é enfatizada no âmbito escolar pelos próprios alunos, considerando que é um fato que já se concretizou em determinado momento da minha atuação como docente. Os estereótipos de gênero associados à construção da masculinidade – e que incidem sobre a questão da orientação sexual – induzem à discriminação, o que gera um desconforto para os meninos praticarem essa arte na escola.

Seguindo o percurso histórico, surgiu em meados do Século XIX a dança moderna como forma de negação ao balé clássico e ao corpo, com fortes aspectos de rigor acadêmico. A dança moderna contesta o “tutu”, as sapatilhas de ponta e toda a envolvente expressão artística de movimento corporal da dança clássica. Diante do contexto histórico no qual é gerado – um período de intensa agitação política, o mundo sendo governado por máquinas e o homem em busca de novas relações sociais e pessoais – a dança moderna surge como uma reinauguração do corpo que dança, buscando atingir a alma, as emoções, assim como causar fruição aos espectadores e dançarinos. Negava também a ideologia de René Descartes (2011), que acreditava na dicotomia entre o corpo e a mente, separando o emocional do racional.

<sup>4</sup> A Revolução Industrial é um marco na história da humanidade, porque mudou todo o processo produtivo da sociedade.

Paradoxalmente, a dança permanecia em determinadas instituições escolares privadas, direcionadas às classes superiores, mas com funções distantes das escolas primárias públicas, que usavam a ginástica para fins formativos educacionais. Ela atendia à demanda de consumo de uma arte superior com finalidades para ratificar a distinção social. A classe superior, que não necessitava ser disciplinada pela ação moralizante da ginástica, poderia, de forma integral, absorver variadas formações curriculares aditivas ao seu desenvolvimento superior.

A dança, assim como o teatro, esteve, por muito tempo, associada às datas comemorativas cívicas e festivas da nação, uma espécie de saber e de expressão corporal que só poderia ser representada por determinados grupos sociais. É também através da dança que as crianças representavam uma formação diferenciada ao grande público e isso correspondia à sua condição superior.

Continuando nosso panorama histórico, Salvador (2013) relata que, somente no final do século XIX, é que estudiosos do corpo, filósofos e médicos iniciaram uma proposta de união entre corpo e mente. Paralelamente, a dança começou a receber uma nova proposta dentro desse contexto. Em sua obra, a autora relata sobre um estudioso muito importante para as pesquisas acerca do movimento, Rudolph Laban (1879-1958), que contribuiu para modificar a maneira de pensar a dança, focando em movimentos que expressem as emoções. Desenvolveu um trabalho embasado na forma natural de as pessoas se movimentarem, sendo o movimento humano sempre constituído dos mesmos elementos, levando seus estudos a serem aplicados em diferentes segmentos de atividade humana. Esses estudos e de tantos outros que se interessaram pela mesma temática nos levaram a repensar e inserir a arte da dança na educação formal, estimulando o domínio e o conhecimento do movimento; esses foram os primeiros passos da dança com função pedagógica.

Os estudos sobre a dança progrediram juntamente com os conhecimentos sobre o corpo e foram acompanhando as inquietações da humanidade, proporcionando maneiras diversas de ver, sentir e praticar a dança, fato que trouxe um novo olhar para o seu ensino na escola.

Os criadores da dança moderna se pautavam em relações sociais, problemas raciais, domésticos, nas relações entre os homens e Deus, nos impulsos sexuais, nas questões relacionadas à democracia, como também em suas autobiografias. Toda essa temática pode ser abrangida de diversas formas: trágica, cômica, satírica ou abstrata.

Os estudos de Delsarte (1811–1871) e Dalcroze (1865–1950) contribuíram para a dança moderna e contemporânea de forma significativa, pois, através deles, o corpo passou a receber um olhar sensível, capaz de captar sentimentos e emoções por meio do movimento (BOURCIER, 2001).

Segundo Bourcier (2001), François Delsarte, um dos precursores da dança moderna, foi um homem que teve uma infância sofrida e precisou buscar caminhos para a sua sobrevivência desde muito jovem. Tentou carreira de cantor, porém não obteve sucesso; assim, diante de tanto infortúnio, Delsarte dedicou-se às experiências entre corpo e alma, buscando compreender os meios pelos quais o corpo representa os estados sensíveis interiores.

Considera seus mestres responsáveis pelo seu fracasso, pois acredita terem eles lhe imposto um método arbitrário de ensino, com base em tradições cegas e não na observação do aluno e na reflexão. O que chama sua atenção em primeiro lugar é a relação que descobre em cena entre a voz, o gesto e a emoção interior. Ao mesmo tempo publica a importante coleção *Archives du chant* (arquivos do canto), estuda com método todas as pessoas que conhece para estabelecer um catálogo de gestos que correspondam a estados emocionais (BOURCIER, 2001, p. 244).

Delsarte não era profissional da dança e nem estudava essa arte; nesse período, porém, seus estudos fortaleceram o início da dança moderna, em razão de que, através de suas observações, certificou-se de que, para cada emoção ou imagem cerebral, há um movimento ou tentativa de movimento. Ele considerou seus mestres culpados por ter falhado como cantor, em vista de que lhe ensinaram métodos prontos e sistematizados, sem perceber sua individualidade. Suas ideias trouxeram impactos imediatos sobre a dança, a qual estava passando por um processo de reivindicação, trazendo o gesto comandado pelo sentimento e colocando de lado as técnicas e histórias contadas pelo balé clássico, que possui a perfeição como marca principal. Alguns dos principais nomes da dança moderna desfrutaram do “delsartismo”, como é o caso de Rudolf Von Laban e Isadora Duncan.

Isadora Duncan, nascida em 1878, trouxe uma nova concepção de dança, uma expressão revolucionária, sendo pioneira em negar as sapatilhas de ponta e dançar descalça. Também negou os tutus e utilizou apenas uma túnica, além de se apresentar com seus cabelos soltos. Isadora adquiriu fortes influências da natureza e, dessa forma, revolucionou essa arte, não somente por meio de uma nova técnica de dança, mas sim por uma concepção de vida, uma forma de protesto, fugindo de tudo o que considerava artificial.

Os pioneiros da dança moderna nos apresentaram uma arte amadurecida, pois a maioria de seus representantes estava na meia idade quando despontaram, mais precisamente na década de 20, como Martha Graham (1894–1991), que é conceituada como grande coreógrafa interprete para a difusão da dança moderna, já que ansiava usar a dança como forma de protesto, reagindo aos problemas da época. De acordo com Garaudy (1980), para Martha nada podia ser mais revelador do que o movimento, pois, através dele, podemos denunciar quem somos de fato.



Ao contrário de Isadora Duncan, Martha Graham não quis se identificar com os ritmos da natureza: “Eu não quero ser uma árvore, uma flor, uma onda ou uma nuvem”. No corpo de um bailarino devemos, como espectadores, tomar consciência de nós mesmos. Não devemos procurar uma imitação das ações quotidianas, dos fenômenos da natureza ou de criaturas exóticas de outro planeta, mas sim alguma coisa desse milagre que é o ser humano motivado, disciplinado e concentrado (GARAUDY, 1980, p. 89).

Graham foi diretora de sua companhia por mais de 50 anos e treinou e disponibilizou diversos bailarinos importantes para o mundo, os quais revelavam uma característica herdada por Martha. Somente ela coreografava para seu grupo, uma personalização que pode não ser muito satisfatória, já que essa atitude pode levar ao fim uma companhia e seu repertório com a morte de seu fundador.

A dança moderna americana explora espaços assimétricos e valoriza coreografias em grupo, como também destaca a conscientização da realidade. Para Bourcier (2001), a dança moderna é praticada por pessoas e corpos feitos de carne, músculos e ossos, realizando movimentos que utilizam torções, contrações e expansões, empregando a força da gravidade para realizar quedas com o corpo e outras experiências. As coreografias também usam as forças de resistência e de oposição, atuando para favorecer os movimentos, inclusive o salto.

Nesse sentido, a dança expressionista alemã possui muita semelhança e um nome que merece destaque é de Mary Wigman (1886–1973), importante figura desse mesmo período, que se utilizou do espaço como uma ferramenta disponível, unindo-o ao corpo que dança. Na década de 1920, na Alemanha, onde essa dançarina despontou, apesar da profunda crise econômica que o país enfrentava, os setores criativos, como a arquitetura, o urbanismo e a dança, obtiveram ascensão em plena era do expressionismo alemão. Wigman se posicionou representando a angústia daquela geração através da sua arte e sua forma trágica de atuar, uma vez que a maioria de suas performances rejeitava o acompanhamento musical. Uma de suas marcantes apresentações, a *Dança da Feiticeira*, nos remete ao horror, ao caos de uma época marcada por sofrimentos causados pela Guerra. Utilizando uma máscara pintada por Nolde<sup>5</sup> (1867-1956), importante artista da época, transpõe toda a emoção para o corpo.

A dança expressionista alemã reflete a vida em um contexto sócio-político-cultural em que certamente não era tarefa fácil traduzir sentimentos para uma nação que havia sofrido duas grandes guerras. Mary Wigman contradizia, em sua dança, a harmonia com a natureza representada por Isadora Duncan.

<sup>5</sup> Emil Nolde foi um dos mais importantes pintores do expressionismo alemão. Foi proibido de pintar durante a II Guerra Mundial, porque teve a sua arte taxada como “Arte Degenerada” pelos nazistas.



Durante o convívio com Laban, Mary Wigman aprendera analisar os movimentos humanos a partir de formas geométricas precisas, contidas num icosaedro de cristal. Mas, se para o mestre o icosaedro era apenas uma barreira imaginária entre o corpo e o espaço, para ela significa uma sufocante prisão. Assim, a sua conquista do espaço assume aspecto belicoso, levando o corpo a uma movimentação tensa como a de um guerreiro que persegue o inimigo (PORTINARI, 1989, p. 143).

De acordo com Portinari (1989), Rudolf Von Laban (1879–1958) foi um teórico do movimento corporal que contribuiu para a relação dos movimentos com o corpo e com o espaço. Embora imbuído dos princípios de Delsarte e Dalcroze, não pretendia sugerir ritmos e muito menos propor figuras como o balé clássico; sua pretensão era poder dar forma às emoções através do movimento corporal. Ele foi um grande esclarecedor da dança moderna, sistematizando e analisando essa dança, dando forma até ser capaz de ser lecionada em academias.

Em seu livro “Dança Educativa moderna”, ele nos instiga a pensar a dança a partir do conhecimento consciente do movimento, ou seja, do conhecimento do princípio do movimento. Segundo ele, ao invés de estudar cada movimento específico, podemos compreender e praticar o princípio que o rege. Esse enfoque da matéria da dança implica uma nova concepção da mesma, ou seja, o movimento e os elementos que o compõe. A partir desse princípio, Laban propõe a divisão do trabalho da dança por faixas etárias idade, aplicando assim, os princípios da psicomotricidade na metodologia do ensino da dança (SALVADOR, 2013, p. 44).

Nesse momento, a dança abre uma via para a educação, através de uma organização metodológica definida, podendo ser utilizada pelo educador na escola, já que não existe mais um corpo e nem idade específica para ela, sendo essa uma forma de exteriorizar sentimentos e ter consciência de movimento corporal e, assim, pode e deve fazer parte do ensino formal.

A escola deve oferecer parâmetros para a sistematização e apropriação de forma crítica e transformadora, utilizando os conteúdos específicos da dança, possuindo o importante papel de instrumentalizar e construir o conhecimento em/atraves da dança com os alunos, já que é uma forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 1997).

Assim, tendo a possibilidade de experimentar a dança, é possível para o indivíduo expressar, de modos diferentes, o entendimento que se tem do mundo e expressar emoções e sentimentos sem, necessariamente, ter o domínio de uma técnica específica. Dessa forma, a dança se apresenta como espaço-tempo em que se pode realizar o difícil exercício da alteridade, aceitando e reconhecendo o outro como parte fundamental para o processo de formação. A partir do histórico de movimento de cada aluno(a), o professor tem a possibilidade de trabalhar

como um mediador dos diálogos e orientador das tarefas de movimento (KLEINUBING; SARAIVA, 2009).

Aos poucos a dança foi deixando de ser privilégio dos que possuíam melhor condição financeira, foi rompendo barreiras e se adequando às demandas culturais de cada época vivida pela humanidade. Ela é capaz de despertar a consciência crítica de quem a vivencia, além de colaborar para a socialização e a qualificação de capacidades físicas, como a expressão. Ela pode também, de forma pedagógica, ser vivenciada e apreendida de maneira consciente, tornando-se capaz de desenvolver as vertentes cognitivas do ser humano.

A sensação de ser no mundo, ser sujeito de suas ações, manifestando a sua realidade histórica por meio de seu corpo (NANNI, 1998) inclui o sujeito nas circunstâncias sócio-históricas nas quais está inserido, deixando de ter um corpo físico e passando a ser esse corpo. Na prática pedagógica contemporânea, a expectativa é que as crianças possam aprender a se movimentar expressivamente, sendo criativas, sem exceções, afastando-se da reprodução e aproximando-se da transformação.

Marques (2010), ao estudar o educador Paulo Freire, definiu que o ensino da dança necessita ser baseado em uma educação consciente, crítica e transformadora, em que o conhecimento vai sendo construído entre professor e aluno. Essa mediação, contudo, perpassa pela visão de homem tomado como ser integral, isto é, portador de uma unidade constituída por mundo, espírito, história e cultura. A centralidade da formação é iniciada pelo mundo que o cerca, que o determina e que o inspira à vida. Ao mesmo tempo, o professor mediador deve fazer os alunos perceberem o ciclo vital de suas condições históricas e lançar o desejo de autonomia sobre os condicionamentos que os desumanizam. A autonomia é uma atividade projecional do sujeito no mundo.

Essas concepções pedagógicas são fundamentais ao professor para a condução da educação transformadora que, associada às competências técnicas do mestre, devem nutrir sua atividade com os alunos. Além disso, é necessário que o professor esteja disposto a incentivar e realizar estudos, pesquisas e se dispor à formação permanente. Cabe ao professor socializar o conhecimento historicamente acumulado, dar às novas gerações o acesso ao saber necessário para a sua realização vital como homem. Sob essa perspectiva, há um ciclo permanente do movimento, tanto espiritual quanto corpóreo. A ênfase no desenvolvimento se processa pelo impulso do movimento transformador da vida dos sujeitos corpos e mentes.

Na contemporaneidade, a dança, em especial no Brasil, tem sido tema de debates desde a década de 1990. Um exemplo, nesse sentido, é Isabel Marques (1997), que iniciou uma discussão sobre os estudos do corpo na dança e do corpo que dança, abrindo um viés para

questionamentos acerca do ensino da dança na escola. A autora cita o texto da professora norte-americana Sherry Shapiro, que nos dá subsídios para pensarmos um currículo de dança que não permita que haja um afastamento no decorrer das aulas na escola, das histórias pessoais (inseridas no corpo) e de nosso compromisso social como educadores. Na discussão de Isabel Marques, ela busca conscientizar o leitor a problematizar a prática da dança de forma mais crítica em relação ao seu ensino no Brasil. A autora ainda vai além, dizendo que espera que suas reflexões sejam mais um “parâmetro” para elaboração dos currículos nacionais.

As discussões acerca do tema dança ainda não conseguiram estabelecer um conceito sobre a Dança Contemporânea ou Pós-Moderna, o que realmente é uma tarefa um tanto quanto árdua. Utilizar o termo Pós-Modernidade é prática recente, mais precisamente relacionada à primeira metade do século XX, e os conceitos são bastante discutíveis para esse termo. Os autores que o estudam são bem controversos:

O tão debatido e, muitas vezes, considerado maldito prefixo "pós" é contraditório por si mesmo, pois não nega o seu antecessor e não significa uma continuação literal. O termo assinala ao mesmo tempo dependência e independência em relação ao movimento da arte moderna que possibilitou sua existência, dando-lhe condições para florescer e ramificar-se de forma tão rica. O debate acerca da arte pós-moderna abriga posições definidas como, por exemplo, aquelas que combatem a sua existência, outras que a julgam como um desdobramento da arte moderna, e ainda as que insistem em classificá-lo como um intervalo, mesmo que de longa duração, como preparação para um suposto movimento que ainda está por acontecer (SILVA, 2005, p. 60).

De acordo com Silva (2005), definir o prefixo “pós” é complexo porque não existe um marco que defina a passagem entre Modernidade e Pós-Modernidade. Sendo esse novo período uma continuidade do anterior, torna-se dificultosa a definição do termo. Mesmo com essa imprecisão, Magalhães (2004) afirma que:

[...] embora o conceito de pós-moderno remonte, nominalmente, à primeira metade do século, os tempos pós-modernos só se revelam, em sua inteireza, com o desenvolvimento da tecnologia e as mudanças do sistema industrial capitalista ocorridas em épocas mais recentes. Em resumo, a pós-modernidade é um fenômeno próprio da mundialização, cuja gênese teórica não é nova, mas somente agora se mostrou capaz de plena realização (MAGALHÃES, 2004, p. 63).

O mundo vem sofrendo transformações constantemente, o que ocasiona diferentes modos de compreender e desenvolver a economia, a política e a sociedade. O século XXI renova os modos de se relacionar com os acontecimentos do mundo, através da tecnologia, da globalização, do crescimento da indústria e do desenvolvimento científico.

Hoje a informação é instantânea, podemos saber o que está acontecendo do outro lado do mundo em apenas um *click* e, por consequência, o homem tem buscado incessantemente saber sobre tudo o que acontece porém, na maioria das vezes, apenas acumula informações, fato que, de acordo com Bondía (2002), sem passar por uma experiência, é difícil transformar as informações em conhecimento.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

O mundo contemporâneo exige produtividade em todos os setores, o que nos afasta da experiência, do conhecimento concreto. A dança que acontece dentro das escolas, muitas vezes, serve como estratégia para que haja integração da escola com os pais ou a comunidade. Algumas vezes é dificultoso cumprir o Plano de Ensino na íntegra, devido ao pouco tempo que o professor possui para lecionar a disciplina e, em virtude da cobrança pelo resultado de seu trabalho, alguns optam por transmitir informações de dança ao invés de experiências com dança, dessa forma, podemos verificar que com frequência o foco do ensino de dança nas escolas são coreografias para o dia das mães, festa da páscoa, festa de encerramento escolar, entre outras (MORANDI; STRAZZACAPPA, 2006).

Marques (2007) afirma que o ensino da dança na escola vai além de reproduzir ou coreografar; dessa forma, é necessário assumir uma postura crítica em relação ao seu ensino, perpassando por conteúdos amplos e complexos. Ainda existem ideias preconceituosas em relação à dança que estão presentes nas atitudes e comportamentos da nossa sociedade, o que dificulta o seu ensino de forma pedagógica.

Não é de hoje que a dança vem sendo associada à feminilidade e esse tipo de preconceito é recorrente na arte da dança, inclusive por parte de familiares. Todavia, estudos vêm tentando provar o contrário, e os esforços não são recentes. Em 1875, Antoinette B. Blackwell publicou *The Sexes Throughout Nature*, adotando uma visão que afirmava a igualdade entre os sexos, refutando observações de Darwin e argumentando que ele havia deixado de considerar que, para cada característica desenvolvida pelos homens no processo evolutivo, as mulheres haviam desenvolvido outras complementares. Em outras palavras, segundo essa autora, Darwin atribuíra indevida proeminência à evolução masculina (CITELE, 1998).

Vivemos em sociedade, então, na maioria das vezes, agimos conforme o que é imposto por ela. As definições de atividades relativas ao gênero influenciam alguns meninos a não praticarem a dança por medo de como serão vistos pelos colegas e como serão tratados por eles. Entretanto, a dança é um conteúdo obrigatório da disciplina de Educação Física e os alunos precisam vivenciar a sua prática.

O corpo possui infinitas possibilidades de expressão e, através dos estudos do movimento na contemporaneidade, torna-se possível se (re)significar, tornar-se disponível. Através do corpo que dança, amplia-se a capacidade de dialogar com outras áreas de estudo. Na escola, a dança deve ser executada sem fazer distinção entre os indivíduos, com a intenção de vivenciar experiências e consciência corporal, possibilitando ao aluno a capacidade de se movimentar de forma expressiva e criativa.

A dança contemporânea está se desenvolvendo no tempo atual. Mundim (2009, p. 39) descreve que “Após as últimas décadas de transformações, o corpo na dança hoje, parece se caracterizar pela pluralidade, sem estética definida, permitindo a liberdade, sem, no entanto, abandonar a experimentação como exigência de criação.”

A dança contemporânea não é a transformação de códigos gestuais relacionados a outras representações de dança; essa nova dança diz mais sobre o dançarino, é uma forma de exaurir da autêntica expressão espetacular. O que está à disposição do dançarino é exatamente o que o posiciona no mundo, o seu corpo, que se torna a sua própria mensagem.

É possível, por meio dessa dança, expressar sentimentos intencionalmente e tornar possível que outras pessoas participem desse processo. É um processo de investigação do movimento que pode ser colocado em prática, descobrindo as possibilidades, desafios e limites do corpo, sendo possível explorar o espaço, o peso e a leveza da gravidade, por exemplo.

Para Tiburi e Rocha (2017), quem dança não está executando movimentos, mas sim compondo. Essa é a vantagem que o improvisar proporciona ao aluno, dando sentido à dança, por meio de uma conexão entre o “já-criado” e o “por-criar”, em que quem dança faz as escolhas e toma as decisões, fundindo o enfrentamento entre os movimentos que tentam permanecer e os que tentam se incorporar.

Essa concepção de improviso, nos direciona a compreender que investigar o movimento do próprio corpo pode ser realizado por qualquer indivíduo, respeitando as memórias “corporais” de cada aluno. Tiburi e Rocha (2017) compreendem que o corpo dança e esquece do que dançou e quando se lembra já está criando o novo, trazendo na lembrança o que viveu. Essa maneira de pensar a dança é bem-vinda na escola, pois respeita as diferenças de forma

sensível, convidando à convivência com os colegas e suas particularidades e indo ao encontro do compartilhamento de novas possibilidades de movimentações corporais.

Movimentar-se de maneira consciente pode influenciar na qualidade de vida das pessoas, desde a maneira de se sentar, subir degraus até se abaixar para pegar um objeto. Estamos a todo tempo envolvidos por nossos movimentos e necessitamos dele, por isso conscientizar-se dessa positividade do movimento é tão relevante. Para Salvador (2013, p. 65), “A percepção corporal na dança começa quando conhecemos nosso corpo, suas partes, suas dimensões, seu volume. Qual é o corpo que tenho? Como me relaciono com esse corpo?” Esses questionamentos contribuem para o desenvolvimento da consciência corporal e devem ser trabalhados na escola através de técnicas de percepção e consciência corporal que irão auxiliar no trabalho com dança, possibilitando que nossos alunos façam descobertas de movimentações a cada nova aula.

É fundamental que ocorra nas aulas de dança o respeito às experiências vividas pelos alunos e não focar apenas na reprodução, mas possibilitar a fluidez em movimentar-se de acordo com as emoções sentidas, já que a educação através da dança vai além de coreografar. No Ensino Fundamental, em especial, é necessário que possamos retirar da dança conteúdos e estratégias de forma pedagógica essenciais à formação do indivíduo.

Está em jogo mais uma vez que grau de negociação é permitido na relação entre o que se ensina e o que se aprende e o quanto o professor está disposto ou não a educar, ou seja, a desenvolver expedientes para tornar-se pouco dispensável, ensinando o aluno a prescindir dele, professor, e a *imprescindir* de si. Fomentar no aluno sua autonomia, correlata ao responsabilizar-se por si, significa aceitar como princípio a descontinuidade intrínseca ao ato de aprender implícita a máxima da educação contemporânea que afirma: - não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende (ROCHA, 2009, p.58).

O desenvolvimento da dança permite a otimização de um trabalho na totalidade do indivíduo, assim como que ele vivencie uma experiência sensível; conseqüentemente abre-se um caminho para a educação, e seu ensino coerente de forma pedagógica na escola auxilia no contexto de pensar no corpo e na dança de forma sensível e consciente. O professor, nesse caso, deve interagir mais e interferir menos; deve direcionar o aluno à experiência do conhecimento de seu corpo e das suas possibilidades de movimentações. A tessitura das aulas pode direcionar o aluno a ser o autor de seu próprio movimento. Em seus estudos, Thereza Rocha (2009, p. 63) menciona que “Dançar é inaugurar no corpo uma *ideia* de dança. Uma ideia de dança é aquela que pergunta à dança na sua origem; é aquela que ainda e sempre não decidiu o que a dança é e, assim, o que ela deve ser.”

Garantindo sua presença na escola, a dança contribui para o desenvolvimento integral do ser, oportunizando a experiência de vivenciar seus movimentos como se fosse sempre a primeira vez, sempre experimentando e (re)criando a forma de se expressar. Compreendendo que o conhecimento é particular e que a percepção das sensações é recebida de maneiras diferentes em cada indivíduo, as aulas podem partir de uma proposta que vai instigar o aluno a buscar formas de desenvolver seus movimentos. A proposta pode trazer assuntos relacionados a temas atuais ou não, mas cabe ao aluno saber como usá-la e mover o corpo, criando, assim, sensações e provocações no ato de dançar.

A proposta que partiu da dança moderna para a escola é uma maneira de se expressar capaz de desenvolver a criatividade e a expressividade. São constantes as preocupações dos estudiosos de dança em observar que os professores, quando desenvolvem o mesmo conteúdo, preparam suas aulas focando a reprodução de movimentos, sem acentuar a ideia de que se estendeu a dança para a educação. De acordo com Salvador (2013), não devemos descartar totalmente a reprodução de movimentos no aprendizado da dança, tendo em vista que, desde que surgiram as primeiras escolas no período do Renascimento, aprender a dançar era reproduzir movimentos sistematizados e codificados.

Na dança de corte era assim e, no balé clássico, essa forma de aprendizado se instaurou definitivamente, estendendo-se até a atualidade para outros gêneros de dança (inclusive, quando se trata da dança contemporânea em algumas escolas especializadas, como as academias), que continuam estendendo o aprendizado a partir da cópia de movimentos codificados. Reproduzir movimentos no ensino da dança é, portanto, uma prática tradicional incentivada pela própria história da dança (SALVADOR 2013, p. 97).

A proposta do ensino de dança na contemporaneidade vai além de apresentações centradas em reprodução, mesmo que a técnica utilizada nessa maneira de ensinar possa desenvolver um estudo de movimentos, sendo proveitosa quando se torna capaz de ampliar a percepção corporal e a consciência do movimento. Salvador (2013) alerta para que o professor tenha atenção nesse processo para não descuidar deixando que faltem os elementos que abarcam a criatividade e são primordiais para o ensino de dança na escola, incentivando os professores a destacar para os alunos, para a escola e para os pais, a compreensão da importância do processo de aprendizado, da metodologia utilizada para potencializar a expressividade e a criatividade do aluno.

A dança está inserida no contexto escolar, sendo seu ensino estruturado para que haja um processo de desenvolvimento que irá se manifestando pouco a pouco, respeitando as etapas do cognitivo; assim, a cada etapa concluída, outra tem início. O PPP e os professores



conscientes devem estruturar essas etapas com sensatez, respeitando os conhecimentos que os alunos trazem antes de que novos desafios lhes sejam apresentados, entendendo que a aprendizagem não é apenas uma questão racional, como se pensou por anos. Hoje, espera-se que o processo de desenvolvimento cognitivo seja realizado de forma que respeite as experiências vividas pelas crianças, incluindo as corporais (via de acesso para o cognitivo), inserindo na realidade novos experimentos, educando para a criticidade, para o desenvolvimento da criatividade, formando seres capazes de experimentar, argumentar e inovar.

### 1. 1. A função pedagógica da dança

A educação contemporânea vem almejando um espaço para a valorização da dança no ambiente escolar, pois o seu ensino ainda não possui um caráter contínuo e sistematizado. A dança é uma atividade impregnada de toda a trajetória da sociedade e representa as inquietações dos povos, a espiritualidade e a ludicidade, mas, no ambiente escolar, ainda não se utiliza de todo o poder pedagógico dessa arte.

A escola é uma alternativa possível para explorar toda a expressividade e os valores corporais de forma crítica, transformando os alunos em pessoas mais ativas e sensíveis. É um ambiente propício para educar através da criação e do (re)criar, tendo em vista que cada aluno traz consigo suas “memórias” corporais de tudo que vivenciou em sua história de vida. Sabendo-se disso, não podem ser deixadas de lado essas relações e trocas que podem contribuir para a formação do aluno; dessa forma, o professor pode e deve trabalhar com propostas que tragam à tona essas memórias, essas experiências corporais tão importantes.

Embora tenhamos visto no Brasil o aumento das discussões na área da dança relacionada à escola – por esta ser ao menos mencionada por educadores e legisladores, além de ser notório o aumento de congressos, encontros, cursos e sua inclusão em currículos de graduação e pós-graduação – ainda assim restam muitas dúvidas a respeito desse contexto.

Marques (2007) nos leva a pensar sobre a numerosidade de formas de se ensinar e apresentar essa arte, lembrando que, na escola, o ensino e o aprendizado não se limitam às suas paredes, ao seu interior e aos professores; a informação está ao alcance de todos e, em um segundo, conseguimos nos conectar com o mundo. Esse domínio, obtido por meio de suportes tecnológicos, nos submete a um reposicionamento sobre a essência da educação, remetendo-nos a um posicionamento diante do ensino pedagógico dessa arte, já que se omitiu, por séculos, o trabalho com a dança na educação. A autora ainda afirma:



Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação do ensino de arte no país, a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é uma desconhecida da/para a escola. 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. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais da educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino “garantido” (sabemos aonde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré planejado (não haverá surpresas) (MARQUES, 2007, p. 18).

Para a autora, o fato de o Brasil ser um país “dançante” – já que temos sempre um professor de dança pronto para ensinar – induz à falsa visão de que especialistas na área são indispensáveis. No entanto, alerta que é muito importante a compreensão de que a dança corporal e intelectual vai além do ato de dançar, ou seja, não basta ter apenas o “dom” de se movimentar ritmicamente, é preciso também estudar e compreender a dança, como nos mostra Marques (2007):

A idéia de que “dançar se aprende dançando” é, na verdade, uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente *incorporados* às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino da dança engloba, ..., conteúdos bem mais amplos e complexos... (MARQUES, 2007, p. 19).

A dança com função pedagógica vai além de passos codificados. Marques (2010) nos chama a atenção em relação aos professores que atuam de forma pacífica diante do caos no qual vivemos. Dessa forma, questiona: cabe ao professor analisar e avaliar o que convém para a realidade na qual a escola vive, pois muitas vezes ele utiliza coreografias prontas pela facilidade ao acesso do produto, deixando de despertar algo novo em seus alunos, perdendo a oportunidade de abrir uma discussão que leve o educando a refletir sobre questão das músicas e danças que estão sendo apresentadas diariamente pelas mídias sociais. É necessária uma reflexão para gerar práticas condizentes com a realidade do mundo moderno no ambiente escolar, sem perder a característica pedagógica; precisamos encontrar o caminho que une a dança e a educação.

Estamos em um período histórico em que sentimos que há a necessidade de transformar os papéis tradicionalmente estabelecidos, já que não queremos mais alunos com atitudes passivas, tais como ouvir, seguir ordens, memorizar passos; e nem professores que apenas sistematizam técnicas. Nesse momento, esperamos que o professor seja capaz de estabelecer diálogos com seus alunos, que saiba problematizar a arte e o trabalho corporal para construir uma rede de conhecimentos significativa, que instrua a sociedade em geral a apreciar, experimentar e “consumir” a dança.

O professor, portanto, é aquele que irá propor a experiência significativa com a dança e não apenas apresentar essa arte aos seus alunos, privando-os do despertar crítico da criatividade. Assim, acreditamos que seja possível utilizar a dança de forma crítica na escola, por meio de técnicas diversificadas, levando o aluno a transformar e recriar seus movimentos, a repensar e desenvolver todo o potencial criativo que possui. É possível também elaborar-se com a técnica e valorizar as memórias corporais de cada criança, permitindo e considerando a participação ativa dos alunos.

Salvador (2013) defende o movimento expressivo na escola como algo favorável para proporcionar uma base de experiências corporais para o aluno, envolvendo corpo e movimento de forma clara e objetiva, já que, mesmo diante do mundo tecnológico em que vivemos, ainda nos manifestamos e nos relacionamos com o mundo através do nosso corpo.

O aluno precisa compreender e vivenciar o movimento expressivo sem esperar um resultado pré-estabelecido. Percebendo o corpo, atingirá a consciência corporal, partindo para a diminuição de gastos desnecessários de energia ao movimentar-se, pois o movimento, quando passa a ser consciente, exige menos esforço físico e psicológico para ser executado. Dessa forma, esforça-se menos para criar e desenvolver e, assim, é possível despertar o movimento consciente através da prática contínua de jogos e brincadeiras corporais com os alunos. Através do conhecimento de seus limites e possibilidades de movimentações corporais, o educando poderá utilizar-se das técnicas de danças diversificadas, sem, no entanto, privilegiar nenhuma técnica ou estilo.

As aulas de dança na escola devem utilizar o corpo como elemento central, mas é comum verificarmos que as propostas dessas aulas são geralmente voltadas para o produto final, sem a preocupação de quais habilidades, capacidades e competências os alunos estão desenvolvendo.

A apresentação final torna-se o objetivo principal do projeto, e as aulas de dança são substituídas por ensaios de coreografias preconcebidas. As crianças, mal obtêm uma formação técnica apurada, partem diretamente para a memorização de sequências codificadas. Assim, em vez de oferecer aulas de dança, o curso se resume a executar repetidamente uma única sequência de movimento até a perfeição (ou, poderíamos dizer, até a exaustão), a mesma música é utilizada e ouvida inúmeras vezes. Após esse processo o espetáculo pode até ser bem-sucedido; porém, qual terá sido o custo desse processo? A formação em dança da criança certamente terá ficado restrita àquela sequência da coreografia apresentada, que, em alguns casos, privilegia apenas uma parte ou um lado do corpo. Será que esse é o objetivo da dança na escola? (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 26).

Portanto, o professor deve garantir aos alunos o contato com estudos desenvolvidos acerca da transformação da maneira de pensar a dança, pois, por meio deles, somos convidados

a repensá-la e inseri-la na educação formal, estimulando o domínio e o conhecimento do movimento.

Para Marques (2008), a escola tradicional é responsável pelo “encaixotamento” da dança, pois impede seu ensino de forma criativa e dinâmica, impondo-lhe moldes de criação e de desenvolvimento. A mesma autora refere-se a Laban como o criador do termo “dança educativa”, como forma de rejeição à técnica rígida e mecânica. Para ele, a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançavam, como defendiam os dançarinos modernos de seu tempo.

Laban, através dos seus estudos, foi um dos pioneiros para o acesso da dança na educação, propondo uma organização metodológica definida que pode ser utilizada pelo educador na escola, já que não existe mais um corpo e nem idade específica para a dança, que agora é vista como uma forma de exteriorizar sentimentos e ter consciência de movimento corporal e, portanto, pode e deve fazer parte do ensino formal.

Dançar preterindo o movimento, reconhecendo a estrutura do corpo e as ações que o indivíduo é capaz de executar, é considerado por Laban como alguns dos maiores milagres da existência. Nossa vida interior vai sendo revelada conforme as fases do movimento, as transferências de peso e os gestos de qualquer parte do corpo (LABAN, 1978). Na escola podemos preconizar o aperfeiçoando do domínio do movimento, compreendendo dessa forma a vida interior do ser humano, de onde se originam o movimento e a ação (LABAN, 1978).

Laban (1990) em seu livro *Dança Educativa moderna*, considera que, podemos criar e nos expressar por meio da dança e quando fazemos isso, estamos interpretamos ritmos e formas, mas sobretudo, estamos aprendemos a relacionar nosso mundo interior com o mundo exterior.

Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão – seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar – utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa de energia vital interior – coisa que podemos chegar mediante o estudo do movimento (LABAN, 1990. p. 100).

A “dança criativa” ou “educativa”, estudada e proposta por Laban, não exige um corpo específico para sua prática; ela se justifica pela busca de um ser integral, completo, total, pela busca por si mesmo, pelo autoconhecimento, podendo ser trabalhada para o desenvolvimento da personalidade do aluno, ou seja, uma dança que lhe permita descobrir seu vocabulário pessoal de movimento. Cada corpo traz consigo suas memórias, que podem ser utilizadas na “dança criativa”, pois ela não exige uma técnica específica. Por intermédio da experimentação, podemos ampliar e descobrir novos movimentos.

O domínio do movimento, por conseguinte, não tem valor apenas para o artista de palco, mas para todos nós, na medida em que todos nos vemos a braços, conscientes ou inconscientemente, com a percepção e com a expressão. O indivíduo que aprendeu a relacionar-se com o Espaço, dominando-o fisicamente, tem Atenção. Aquele que detém o domínio de sua relação com o fator esforço-Peso tem Intenção; e quando a pessoa se ajustou no Tempo, tem Decisão. (LABAN, 1978, p. 131).

A dança educativa desenvolve uma perspectiva de dança centrada no aluno, voltada para um trabalho corporal consciente, em que os aspectos físicos, psicológicos, biológicos, emocionais e intelectuais são parte de um só corpo. Isso posto, expõe, como podemos observar, que a Dança Moderna conduz em sua história um modo de encontrar o caminho da dança na educação, como afirma Salvador (2013) sobre os estudos de Laban:

[...] a partir de suas propostas, muitos coreógrafos e dançarinos puderam estender seus estudos para o campo da educação e ampliar a atuação da dança, iniciando o pensamento atual sobre a dança na educação pois, se qualquer corpo pode dançar e se qualquer corpo pode ser expressivo, a dança pode se legitimar como parte do ensino formal, saindo das academias e escolas de dança e ganhando espaço nos ambientes escolares como arte expressiva [...] (SALVADOR, 2013, p. 46).

Dessa forma, de acordo com Salvador (2013), não podemos negar a importância dos estudos de Laban para a entrada da dança na educação, inclusive no Brasil, porém, existem outros estudiosos que também possuem extrema importância sobre esse fato, como, por exemplo, Klauss Viana (1928 – 1992), brasileiro que deixou seu legado na história da dança, principalmente através de estudos sobre o movimento consciente. Esses estudos, que preconizam o conhecimento e a exploração do movimento corporal, foram transformados em técnica, “[...] cujo objetivo é conhecer o corpo para poder, posteriormente, explorá-lo.” (SALVADOR, 2013, p. 47).

Klauss Viana (2008) retrata, em sua obra *A Dança*, o quanto pretendia deixar seus alunos confortáveis durante as aulas, para que se estabelecessem relações entre seres humanos que convivem em um mesmo grupo, levando-os a perceberem que o professor não é o dono da verdade. Ele ainda completa dizendo: “[...] interesse-me mais por aqueles que têm mais dificuldades de expressão, de se expor, de falar.” (VIANA, 2008, p. 134). A importância dos estudos desse bailarino, coreógrafo e professor de dança são imensuráveis para a dança na educação, em especial para as crianças do Ensino Fundamental I, que estão na faixa etária do descobrimento do corpo, pois levam o aluno a refletir sobre seu corpo, seus movimentos, toda sua estrutura de forma leve, reconhecendo-se e encontrando seu espaço no mundo.

Retomando o diálogo de Marques (2010), em relação aos estudos de Paulo Freire, percebemos que a autora sugere uma relação da dança com a educação e não apenas no que diz

respeito aos estabelecimentos de contatos, já que a dança possui a capacidade de argumentar, de questionar, de criticar, pelo e através do corpo; portanto, na escola as metodologias utilizadas não estão contemplando todo o potencial transformador dessa arte. Essa é a grande busca da dança: tecer relações com a educação e a sociedade em geral.

Rengel (2003) também nos proporciona, em sua obra *Dicionário Laban*, questionamentos que nos apontam que os estudos do coreógrafo, iniciados no século XX, nos remetem a uma proposta de investigar, criar e propor movimento. Por não ser uma técnica específica de dança, pode ser usado para diversos segmentos de trabalho e expressão corporal, como, por exemplo, utilizar as nossas ações de movimentos refletindo sobre elas. Correr, saltar, caminhar são ações que podemos praticar, utilizando diferentes esforços e, assim, elas se tornam novos movimentos a cada junção feita. Os estudos de Laban foram os pioneiros para inserir a dança na escola, pois, para ele, a razão e os pensamentos não podem ser dissociados do corpo, o qual é unificado à mente e ao espírito, pois sentimos primeiro com a nossa estrutura corporal, tudo passa por ela, sendo o movimento uma forma de educar.

Através das inúmeras possibilidades de aplicação dos estudos de Laban, permitindo que a pessoa use toda a sua criatividade no processo educativo, o movimento, podendo ser executado por pessoas de diversas faixas etárias e composição corporal, é indiferente às nossas diferenças, portanto a forma de empregá-lo passa a ser pertinente ao ambiente escolar.

Marques (2002), em sua obra *Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban*, nos alerta para a questão de que os estudos de Laban ainda não estão bem desenvolvidos e entendidos no âmbito escolar brasileiro, o qual não possui um olhar crítico sobre as considerações desse estudioso do movimento. A maioria dos profissionais que trabalham na educação entende suas teorias como mal-acabadas, sem a devida preocupação com o momento histórico em que elas foram elaboradas.

É válido recordarmos que os estudos de Laban não foram gerados especificamente para a área da educação, no entanto a colaboração maior foi para essa área. Aparentemente, no Brasil, o conhecimento desse estudo foi realizado e difundido através de interpretações individuais sem apresentar um rigoroso e profundo entendimento das instruções de seu autor. Laban defendia o desenvolvimento da criatividade e da expressão, sendo repulsivo às atividades realizadas nas escolas com o objetivo de padronizar os corpos dos indivíduos.

Em meados de 1940, Maria Duschenes chega ao Brasil após breve estada na Inglaterra, onde tomou contato com os princípios de Laban (de 1937 a 1939), difundindo-o essencialmente nos meios educacionais que frequentava. Assim, mesmo tendo sido utilizado na produção de espetáculos na década de 1970 e na educação de

alguns profissionais de dança, Laban acaba entrando no Brasil – via Maria Duschenes (MARQUES, 2002, p. 277).

Dessa forma, a dança foi introduzida nas escolas do Brasil com a visão de Laban através dos olhos de Maria Duschenes. Mas, nas escritas sobre a dança realizadas pelo autor, principalmente no livro *Dança Educativa Moderna*, Rudolp Laban defende a expressão espontânea e individual, envolvida na criatividade consciente do movimento.

Laban (1990), defende que as experiências com movimentos corporais são necessárias para que haja inspiração, aumento da sensibilidade e melhora da compreensão. Conforme o autor, “enquanto nos vemos totalmente incluídos no decorrer do movimento e respondemos com nossa natureza humana, nossos recursos de criação provavelmente se abrem, criando formas e ritmos de riqueza clara, cada vez maiores.” (LABAN, 1990, p. 117).

Diante da nossa diversidade cultural, reflexo da formação do povo brasileiro, devemos considerar que, na escola, a educação deve respeitar as diferenças, utilizando jogos e experiências corporais para desenvolver a criatividade e a expressão no educando através da dança, bem como produzir no professor a sensibilidade de entender que cada aluno é único é imprecindível para obtermos uma relação positiva da experiência em dança na escola. Salvador (2013), faz uma análise interessante relacionada ao uso do sensível da dança na educação.

Outro fator de relevância no ensino da dança está relacionado à sua apreciação, que é sempre um importante meio de conhecimento e contextualização histórica, além de exercer grande influência no que diz respeito à experiência estética. Nesse ponto recorremos mais uma vez à definição da palavra *apreciar* que, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), significa *deleitar-se com algo, admirar*, mas também pode significar *avaliar, ponderar, refletir*. Partindo destas acepções, podemos entender a apreciação em arte como algo que atinge o sensível, e que, ao mesmo tempo possibilita um processo reflexivo, colaborando, dessa forma, com uma premissa importante na arte-educação, que é a de tentar mais do que as outras áreas de conhecimento, quebrar o pensamento cartesiano e unir o racional ao sensível (SALVADOR, 2013, p. 103).

A busca pela formação integral do indivíduo nos aproxima de uma experiência sensível no campo pedagógico da dança, tanto em aulas teórica como práticas. Descobrimos os limites e funções do corpo em movimento, o aluno poderá usufruir desse benefício em função da dança, possibilitando-lhe a oportunidade de organizar seus movimentos através de sua participação ativa nas movimentações.

Salvador (2013) não descarta a possibilidade de reprodução de movimentos, porém, acentua que isso deve ser consciente e possibilitar a criação de novos movimentos. A análise

da dança na atividade escolar é uma pesquisa de ampla perspectiva educacional e irá nos permitir compreender sua concepção e funcionalidade no PPP escolar.

O pensamento e a ação da dança se mesclam vinculadas ao mundo que nos rodeia e permitem prospectar para além da praticidade da vida. Dessa forma, concebemos a dança como linguagem artística. Para além do mecanicismo da existência humana, essa forma de arte motiva a sensibilidade, dando autonomia ao homem que se põe a dançar e vivenciar os ciclos da sua existência.

Consciente da corporeidade, a criança em atividade de aprendizagem obtém um conhecimento sensível ao interagir com o espaço externo. Na dança, o corpo é seu objeto primeiro, sua realidade orgânica que, mediante as experiências do movimento, manifesta sua relação com a realidade externa, ampliando a sensibilidade do aprendizado da criança.

No mundo moderno, a dança inovou, negando a maneira extremamente tecnicista através da forma de expressar o corpo na Dança Moderna. Sua dimensão estética remete à arte e ao belo, a qual potencializa o saber sensível e consciente do movimento, valorizando a criatividade e a individualidade de cada indivíduo. Nessa perspectiva, a arte é um ato que contém o saber sensitivo e que, portanto, não se expressa de forma aleatória. Seu alcance vislumbra a transcendência do condicionamento.

Assim como acontece com a cultura humana, a dança vem mudando concepções e métodos, sendo criada e (re) criada constantemente, a partir de movimentos corporais, podendo ser coreografados, estudados ou improvisados. Ela é uma manifestação corpórea que traduz as necessidades de um povo ou de um indivíduo; é o pensamento em movimento, que explicita ideias, sensações e afetos, partindo de uma situação subjetiva e possuindo o movimento como seu objeto. É dessa forma que desejamos a dança na escola, respeitando as diferenças e solidificando-se na legislação brasileira.

## 1.2 As diferentes fases da Educação Física no contexto educacional

Desde meu egresso da graduação, percebo entre meus familiares e amigos que cada um define a Educação Física de uma maneira muito pessoal, dentro do seu interesse e da forma como utilizam as atividades físicas. Quem frequenta academias de musculação, por exemplo, geralmente entende Educação Física como forma de tornar o corpo mais belo; as pessoas que são direcionadas à prática de alguma atividade, como a caminhada, associam a Educação Física como forma de prevenir doenças, otimizando a saúde.

No momento atual, a Educação Física tem apresentado uma condição mais “humanizada”, valorizando as experiências que as crianças trazem da sua realidade, o



conhecimento construído pelo grupo em que elas vivem (conhecimento não institucional), dando importância também às aprendizagens motoras e às questões sociopolíticas implicadas na passagem da criança pela escola, isto é, hoje a Educação Física escolar considera o ser humano em sua integralidade.

A escola oferece uma organização curricular por área de conhecimento, contida no PPP e, usualmente, a Educação Física é posta como a disciplina que se empenha para aperfeiçoar o movimento humano. Quando o professor provoca a manifestação de uma habilidade em seu aluno, sabe-se que é necessário um tempo para o seu desenvolvimento; esse tempo é reconhecido como “estágio de aprendizagem”, em que a prática favorece o controle corporal mais satisfatório, levando à conscientização dos resultados do movimento e não à preocupação com a forma (GALLARDO, 2010).

O ser humano possui dois tipos de habilidades, definidas da seguinte maneira: as próprias da espécie, aquelas que são herança genética, independente da origem do indivíduo e que necessitam de estímulo para serem desenvolvidas; e as habilidades culturalmente determinadas, que se diferem em cada grupo social, tendo seu modelo processado pelo ambiente, levando o indivíduo a assimilá-la através de demandas cognitivas e afetivas (GALLARDO, 2010).

Para se tornar mais humanizada, essa disciplina decorreu de algumas alternâncias. Passou a ser sistematizada no final do século XIX, momento histórico em que o país transpôs para uma formação social capitalista

Soares (1996, p. 08) disponibiliza o “Quadro do movimento do pensamento da educação física escolar. A educação física e seu conteúdo de ensino no tempo”. Através desse quadro, podemos analisar que a dança esteve presente na Educação Física desde seu início como disciplina obrigatória na escola.

A Educação Física Escolar tal como a concebemos hoje - como matéria de ensino - têm suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório (SOARES, 1996, p. 08).



**Quadro 1- QUADRO DO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR –  
A Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo.**

<b>MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>CRONOLOGIA</b>	<b>CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA</b>
1- MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU	SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES; JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITAÇÃO; CANTO.
2- MOVIMENTO ESPORTIVO	AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940	- ESPORTE - HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO.
3- PSICOMOTRICIDADE	AFIRMA-SE A PARTIR DOS ANOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE	- CONDUCTAS MOTORAS
4- *CULTURA CORPORAL *CULTURA FÍSICA *CULTURA DE MOVIMENTO	TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS	- GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTAS, CAPOEIRA...

Fonte: SOARES, 1996

Podemos observar que, no final do século XIX, o Brasil estava passando por um momento histórico no qual deixava de ser uma sociedade escravista para se tornar capitalista. Nesse período, a sociedade buscava desenvolver homens fortes e saudáveis, os quais seriam capazes de dar suporte à nova ordem social, política e econômica que estava se desenvolvendo. Como forma de atingir esses objetivos, os higienistas desenvolveram nas escolas programas disciplinares e de educação corporal através das aulas de Educação Física, estabelecendo a separação de meninos e meninas nas atividades. A finalidade da exclusão do sexo feminino era preparar as mulheres para que se tornassem boas donas de casa (GALLARDO, 2010).

Em seguida houve uma “militarização” do corpo, ou melhor, com a Primeira Guerra Mundial, a Educação Física passou a ser influenciada pelos militares. Com isso, além de corpos fortes e saudáveis para o trabalho, havia o intuito de “capacitar os homens para o combate”.

Com a criação em, 1907, da primeira escola de formação de instrutores de Educação Física – Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São

Paulo – e, em 1922, do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, passou-se a contratar militares para serem professores/instrutores de ginástica nas escolas. Além de dar continuidade ao ideário médico higienista/eugenista, esses militares, contaminados pelos princípios positivistas de que o homem é um ser definido e explicado biologicamente, com desigualdades naturais que justificam as desigualdades sociais, introduziram nas escolas a preocupação com a formação de futuros militares (GALLARDO, 2010, p. 12).

À vista disso, a Educação Física passou a dar ênfase à preparação do aluno para cumprir o dever de defender a nação dos perigos internos e externos, com a função de adestramento físico. Até então, podemos perceber que o corpo humano nas aulas de Educação Física escolar era preparado como máquina para atingir os objetivos da sociedade.

Na primeira metade do século XX, nas aulas também se ensinavam hábitos de higiene e condutas morais em harmonia com a ordem político-econômica da época. A Educação Física escolar, até a década de 70, sofreu críticas por ter se preocupado, através de sua visão biologista, somente com o desenvolvimento físico dos alunos, sem atentar-se, muitas vezes, para a totalidade dos indivíduos (GALLARDO, 2010).

A orientação físico-desportiva no Brasil teve influência norte-americana após a Segunda Guerra Mundial, período em que as atividades esportivas passaram a fazer parte do currículo da Educação Física escolar. Dessa forma, o esporte na escola se desenvolveu com o intuito de formar o marco regulatório da cidadania que obedece às regras. A prática esportiva inculcava no aluno a consciência meritocrática e competitiva, para a qual, na convivência social, existem vitórias e derrotas, sendo que só se alcança a vitória por meio de esforço pessoal.

Entretanto, após o golpe de 1964, o caráter tecnicista e utilitário da Educação Física passou a ter maior ênfase devido à influência militar. Nesse período, se desenvolveu na legislação a Educação Física como atividade e componente curricular obrigatório. De acordo com Gallardo (2010), o incremento possuía o objetivo de:

Despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do aluno. A aptidão física é considerada referência fundamental para o planejamento, o controle e a avaliação das atividades: é indispensável a manutenção de “ordem e progresso” (GALLARDO, 2010, p. 14).

Visto que muitas modalidades esportivas requerem uma iniciação precoce para se tornar um atleta de fato, foi necessário incluir no currículo da Educação Física escolar outros conhecimentos como, por exemplo, o estudo do comportamento motor e do desenvolvimento humano para estimular as crianças a praticarem esporte de forma competitiva. Essa desiderativa também deveria perpassar pela formação docente.

No começo dos anos de 1980, a formação dos professores de Educação Física passou a estudar disciplinas que visam aos aspectos, cognitivo, afetivo e motor, sem perder, contudo, o foco do modelo tecnicista e da lógica da eficiência. Como decorrência, as crianças lesionadas, com deficiências ou pouco competitivas eram, paulatinamente, excluídas das aulas de Educação Física formal, exercendo suas atividades físicas em programas paralelos de compensação. Para estas, as aulas se efetivavam à margem do sistema escolar (GALLARDO, 2010).

Pela análise histórica, percebemos que a Educação Física escolar foi se desenvolvendo de acordo com as demandas sociais que direcionavam e efetivavam a tipologia funcional dessa atividade no âmbito escolar. É dentro da lógica do tecnicismo que se produziu a separação das aulas pelo gênero, induzindo a disciplina ao uso das atividades competitivas, separando nitidamente as aulas para meninos e para as meninas. Nesses termos, havia um direcionamento ideológico à prática da dança escolar, concebida como atividade exclusiva de meninas devido aos movimentos que se efetivavam com leveza e graça. Nesse consenso, os meninos estavam destinados ao uso competitivo da atividade escolar ou direcionados à formação militar, a qual demandava corpos saudáveis para enfrentar possíveis conflitos, enfatizando o uso da força física. Associada ideologicamente ao corpo feminino, a dança enfrentou preconceito no sistema escolar, sendo preterida pelos meninos que depreciavam sua prática.

Paralelamente, em 1970, chegou ao Brasil o estudo da psicomotricidade, cuja corrente fazia crítica ao dualismo corpo-mente existente na Educação Física escolar clássica. Propunha o ensino por meio de jogos de movimento e de exercitação. Essa perspectiva vinculou-se como auxiliar dos mutilados de guerra, que intensionavam recuperar a imagem corporal. Logo, seus pressupostos propedêuticos e pedagógicos foram sendo ampliados no sistema escolar, com a concepção de educação *pelo* movimento substituindo a educação *do* movimento (GALLARDO, 2010).

Esse modelo trouxe uma concepção desenvolvimentista integral de atividade física, abordando o que deveria ser praticado para cada faixa etária e suas demandas correspondentes.

Para os contrários desse modelo, no entanto, suas técnicas de aplicabilidade não produziram o efeito desejado, sendo considerado como não vantajoso. Seus movimentos específicos demandavam grandes variações de aplicabilidade em detrimento das fases do desenvolvimento infantil, e nem todas as crianças apresentam um estágio de maturação na execução de habilidades motoras. Sua implantação não é recomendada como um modelo de prática uniforme da atividade física. A relatividade do modelo da psicomotricidade e a tendência dada ao esporte e à competição escolar nos anos de 1970, obstaculizou o estudo e a sua aplicação efetiva na atividade formal escolar. Predominou, assim, a cultura motora que

direcionou a Educação Física ao modelo pedagógico da competição esportiva (GALLARDO, 2010).

A Educação Física escolar passou do adestramento motor à cultura corporal, mudando sua identidade a cada período vivido e se adequando as determinações do modelo educacional. Ao final da década de 1980, ela passou a conceber uma nova perspectiva. Essa concepção, chamada *sociocultural*, considerava o homem um ser integrado, tanto ao meio físico como ao meio social. Sua prática concebe o amplo e contínuo no processo de formação e corresponde aos valores sociais vigentes, ou seja, uma educação que pressupõe ampla interação social (GALLARDO, 2010). Há, nessa concepção, a preocupação com os efeitos e influências dos estímulos sobre o ser humano, o respeito diante das diferenças e o estudo do processo social e da produção cultural, tanto local como nos mais diversos grupos e regiões. Busca-se, dessa forma, contribuir para o aumento do processo educativo, permitindo a todos os alunos experienciarem a totalidade dos elementos contidos na cultura corporal.

Essa nova compreensão da Educação Física escolar visualiza o aluno como um todo integrado e crítico, valorizando as experiências vividas por ele e fortalecendo a compreensão sobre as ações desenvolvidas, direcionando os movimentos corporais de forma consciente.

Obviamente, diante dessa nova forma de atuação, é necessário rever a formação profissional, principalmente a função de pesquisador, dado que o professor nesta perspectiva deve saber reconhecer e investigar o contexto geográfico e sociopolítico que envolve a escola onde trabalha. Já não é suficiente apenas conhecer seus alunos; o professor deve conhecer o entorno onde eles vivem, a forma como convivem (GALLARDO, 2010, p.27).

Consequentemente, o professor estará explorando diretamente a cultura que faz parte da vida de seus alunos, valorizando-a e, da mesma forma, proporcionando o conhecimento das diferentes manifestações culturais produzidas pela história da humanidade. Os conteúdos da cultura corporal que podem fazer parte da Educação Física nas escolas envolvem os jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes e expressão corporal cênica e circense (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A dança, como já sabemos, é assegurada na escola pelos PCN desde 1997, documento norteador no período em que os documentos foram analisados, mas isso não significa que ela esteja incorporada no contexto educacional, já que nem sempre conta com a participação efetiva e consciente dos alunos, direcionando-os para criar. Por ser um produto da criação do ser humano, faz parte da cultura corporal de movimento, compondo os conteúdos da Educação

Física escolar, tendo a função de cumprir como prática pedagógica para contribuir com o desenvolvimento dos alunos nos aspectos socioafetivo, motor e perceptivo-cognitivo.

A BNCC manteve a dança como conteúdo da Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental, norteando as propostas pedagógicas dos currículos das escolas públicas e privadas do Brasil. Nesse documento a dança é orientada da seguinte maneira:

### Quadro 2 - BNCC para Educação Física Primeiros Anos do Ensino Fundamental

Componentes	Ano/Faixa	Unidades Temáticas	Objetivos de conhecimento	Habilidades
Educação Física	1º; 2º	Dança	Danças do contexto comunitário e regional.	(EF12EF11). Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
Educação Física	1º; 2º	Dança	Danças do contexto comunitário e regional	(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
Educação Física	3º; 4º; 5º	Danças	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana.	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

Educação Física	3º; 4º; 5º	Danças	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana.	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.
-----------------	------------	--------	---	---

Fonte: BNCC, 2017.

Verifica-se que a dança está presente de forma efetiva na BNCC, porém, ainda não se sabe, ao certo, como a BNCC será implantada na prática e, conseqüentemente, se a dança será trabalhada da forma que os autores da área indicam.

## 2 A OBRIGATORIEDADE DA DANÇA NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Talvez a escola pudesse ser um lugar onde se vai para aprender coisas, coisas que não se sabe ou que, se sabe apenas na superfície. A escola então seria um morno oceano onde se mergulha para conhecer. Como não se chega vazio até ela, este mergulho não é cego... ele é parte de um impulso humano para aprender (SOARES, 1996, p. 06).

Nossos estudos debruçam-se sobre a análise de alguns documentos que legalizam a dança na educação, a fim de compreendermos como está proposto o ensino da dança na escola, bem como de verificarmos se os documentos apresentam propostas que atendem à expectativa de ampliar a dimensão experiencial do corpo em movimento, compartilhado com os demais conhecimentos técnicos e científicos da cultura social. Os documentos analisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Referenciais Estaduais e Municipais, os quais se referem à Educação Física e à Arte (duas disciplinas que trabalham a dança na escola) e os Projetos Político-Pedagógicos de seis escolas (duas municipais, duas estaduais e duas particulares).

A partir dessa análise, que denominamos categoria 3 de nossa pesquisa, poderemos verificar se os documentos possuem pontos convergentes no que se refere ao conteúdo da dança abordado no Ensino Fundamental I, como também entender de que forma a legislação é cumprida ou não.

Como já vimos no capítulo anterior, a regularidade da dança nas escolas vem quebrando o paradigma do ensino centralizado no aparato cognitivista, que toma as necessidades do corpo como obstáculo ao pleno conhecimento racionalista. Com base nesse pressuposto, o Ministério da Educação (MEC), em 1997, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o intuito de proporcionar um direcionamento da educação no Brasil. O documento traz no conceito da Educação Física a Cultura Corporal de Movimento, levando-se em conta a cultura corporal como importância política, social e afetiva por meio da qual o corpo pode movimentar-se, interagindo socialmente como “cidadão”. O conhecimento historicamente produzido ao longo do tempo pela humanidade tornou-se agregado pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, a dança, o esporte e a ginástica que são ministrados nos espaços escolares (BRASIL, 1998 p. 29).

Na escola, a dança está inserida como parte do Currículo Disciplinar de Educação Física ou de Arte. Há uma discussão sobre em qual disciplina a dança deve ser inserida, tendo em vista que, em diversas partes do mundo e também no Brasil, persistem alguns desentendimentos

sobre o campo de conhecimento da dança (MARQUES, 1997). Porém não vamos aqui nos ater a essa questão.

## 2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Iniciamos nossa análise documental a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física, especificamente no bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas, considerando que os PPP que iremos analisar foram elaborados no período em que os PCN estavam em vigência.

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Nessas atividades rítmicas e expressivas encontram-se mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo (BRASIL, 1998, p. 71).

Embora a faixa etária das crianças do Ensino Fundamental I seja favorável para que muitas atinjam vivências de movimentações corporais naturalmente pela própria maturação e por meio de um mínimo de influências ambientais, a maior parte delas necessita ser oportunizada para a prática, o incentivo e o ensinamento em um ambiente que oportunize o aprendizado. Nossos estudos debruçam-se nessa faixa etária por ser um período em que a criança precisa vivenciar tais oportunidades, pois, sem essas oportunidades de aprendizado, é praticamente impossível o sujeito alcançar o estágio maduro da habilidade da dança, o que pode inibir a prática e um pleno desenvolvimento dessa habilidade em etapas posteriores.

Os PCN de Educação Física trazem uma proposta “[...] que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando simplificar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL 1998, p. 15).

Quando a dança passou a fazer parte dos PCN, despertou um notório reconhecimento em âmbito nacional. Marques (1997) retrata bem esse avanço nos estudos de dança em nosso país, verificado pelo aumento do número de congressos, simpósios e encontros que discutem o ensino da dança nas escolas pelas duas áreas que possuem competências para ensiná-las: Arte e Educação Física. Também é notório o aumento de grupos de dança no Brasil, festivais e encontros de dança. A autora destaca:

No Brasil, tenho notado nos últimos anos a preocupação de nossos educadores e legisladores em pelo menos mencionar a dança em seus trabalhos e programas. [...]



Já são também várias universidades e instituições de ensino no país que vêm promovendo cursos de especialização e/ou mestrado em dança/ensino de dança, tal como a UNICAMP (São Paulo), UFV (Minas Gerais), UFBA (Bahia), entre outros (MARQUES, 1997, p. 20).

No caderno de Artes dos PCN estão contidas as especificidades da dança e sua definição, justificando ou tentando justificar sua importância na escola. “A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem” (BRASIL, 1997, p. 48).

A dança na escola, como já vimos, deveria estar relacionada com a percepção da capacidade de movimento, de reconhecimento corporal, concebendo ações conduzidas por expressão, autonomia, inteligência, sensibilidade e responsabilidade.

Nos dois casos, no Caderno de Arte e de Educação Física, a dança é entendida como manifestação de Cultura Corporal e de expressão e comunicação. Nos PCN, o ensino da dança é dividido em três eixos, sendo os dois primeiros análogos nos dois Cadernos e o terceiro exclusivo da disciplina de Arte. O primeiro salienta a prática da dança na expressão e na comunicação humana, coincidindo, na Educação Física, com a intenção de expressão e comunicação por intermédio de gestos. O segundo cita a dança como manifestação coletiva e compatível com as manifestações da Cultura Corporal. O terceiro eixo tematiza a dança como produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997a). No Caderno de Educação Física, existe um diferencial na compreensão da dança como expressão da diversidade cultural de um país, tornando-se um meio para a aprendizagem. Consequentemente, o ensino da dança pode variar de acordo com o local no qual a escola está estabelecida (BRASIL, 1997b).

A proposta para o desenvolvimento da dança pelos PCN é formalizada de acordo com os autores que estudam essa arte e a defendem na escola. Sendo a dança um dos eixos para a Educação Física escolar, nos PCN defende-se o princípio de que todas as culturas têm suas manifestações rítmicas e expressivas e a cultura brasileira pode se expressar através da dança. Além disso, essa atividade promove diversos benefícios, sendo um deles a inclusão. Através da contextualização do ensino da dança, espera-se que o aluno deixe de ser um expectador passivo e possa experimentar pessoalmente essa forma de expressão artística.

Se o professor conseguir obter um bom trabalho, dialogando com a proposta dos PCN para a escola, espera-se que, ao longo do aprendizado, o conteúdo provoque alicerces significativos que impulsionem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento um vínculo de reciprocidade. Todo esse aprendizado deve fazer parte do planejamento das aulas de

Educação Física para o Ensino Fundamental I, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A organização dos PCN em blocos para a disciplina de Educação Física procura afirmar os objetivos de ensino e de aprendizagem que estão sendo especificados, auxiliando o professor para que distribua os conteúdos a serem desenvolvidos de forma alternada, diversificando-os e adequando-os a cada circunstância e necessidade. Esse documento não possui uma organização estática nem mesmo inflexível, possibilitando ajustes conforme a realidade da escola.

A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada no início do ano de 2017 e foi inserida como Unidade Temática da Educação Física do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, até a conclusão desta pesquisa, verificamos que os PCN ainda eram o documento de referência para os professores de Educação Física efetivarem o desenvolvimento de dança nas escolas do município de Campo Grande – MS, pois os PPP foram elaborados em sua vigência. Devido a esse fato, nossa pesquisa irá abranger os conteúdos previstos pelos PCN de Educação Física no momento de análise dos PPP das escolas, porém nossa proposta de intervenção será baseada na Base Nacional Comum Curricular.

É válido destacar nesse capítulo que, mesmo a dança sendo contemplada nos PCN, entre a teoria e a prática há um espaço enorme, pois, para se ensinar dança dentro do espaço escolar, há que se levar em conta a estrutura, os materiais disponíveis e, muitas vezes, a complexa formação do profissional. Enfatizamos, como ponto forte e positivo, a interligação com temas sociais que transpassam a Educação Física como um todo e, conforme as necessidades da comunidade onde se trabalha, é de extrema relevância, por exemplo, discutir o machismo, a posição da mulher, a homossexualidade, entre outros temas que são atemporais e formadores de cidadãos críticos. Há de se sublinhar que “[...] é no corpo e por meio dele que são forjadas as sujeições, mas também que se abrem espaços de subversão” (FOUCAULT, 2000, p. 62).

Todo conhecimento é aprendido quando passa pelo corpo. A união entre técnicas, sensibilidade, cultura, num fluxo sólido, requisita do aprendiz seu potencial integral. De acordo com as citações do artigo “*Em foco... o corpo que dança*”, das autoras Lara e Vieira (2010), os cursos superiores de Educação Física estão vinculados, quase sempre, a faculdades, escolas ou departamentos, associados a Centros de Saúde ou de Ciências Humanas, com duração média de quatro anos, sendo o conteúdo de dança trabalhado no curso de graduação de Educação Física, no máximo por dois semestres.

Barreto (2004) diz que o professor de Educação Física encontra dificuldades em trabalhar com o conteúdo de dança na escola porque sua formação é inadequada. Dessa forma, o professor de Educação Física insere-se no âmbito escolar com poucos subsídios e quase

nenhum preparo para trabalhar a dança, ou seja, a ausência de um trabalho eficiente em dança na escola se deve ao fato de o professor de Educação Física não possuir “qualificação necessária”.

Dentro dessa formação, Barreto (2004) menciona a necessidade de ampliação dos estudos, pois a área é ampla e se faz necessário afunilar os conhecimentos para um melhor desempenho na sala de aula. É nítida a longa melhora que temos que fazer em nosso quadro educacional. Mesmo com relevantes conquistas dos eixos das várias artes no currículo, não se tem a formação específica de forma satisfatória; ainda se enaltecem os conhecimentos (sempre importantes) como Matemática e Português e se contempla de forma aleijada a dança, que permanece dionisíaca fora dos muros da escola sem sua identidade formada e sua importância encarada como formadora. Parafraseando Lara e Vieira (2010), para nós, a arte e, particularmente, a dança, podem ser tratadas como lócus privilegiado de crítica à sociedade contemporânea como potência criadora de novas imagens que nos ajudam a pensar sobre outros modos de existir que não os de identidades fixas e estagnadas.

O ensino da dança na escola deve ser desfrutado, desenvolvendo toda a expressividade, sensibilidade, além da consciência corporal e estética. Segundo Barbosa (2010), trabalhar com as danças populares pode ser um caminho interessante para se atingir os objetivos do trabalho com a dança na escola. Partir dos conhecimentos dos alunos, de sua cultura e vivência são pontos de partida importantes para a experiência e a compreensão dessa linguagem artística. É necessário deixar de tratar a dança como elitista e trazer seus conteúdos mais próximos dos alunos.

Estamos caminhando vagarosamente para ampliar o ensino de dança nas escolas, para ter mais profissionais preparados e políticas que visem ao aprimoramento das artes e, aqui, especificamente, da Dança. A sociedade precisa/deve ter uma vivência mais satisfatória e absorver a importância da dança no contexto escolar, que já existe de forma aleatória, mas necessita ser inserida com maior apropriação desde as ditas políticas públicas, perpassando pela preparação do profissional até chegar com qualidade ao aluno. Para tanto, frisamos:

Ressalta-se a importância da estruturação de um bom trabalho de dança nas escolas, o que implica o envolvimento da disciplina educação física e da comunidade escolar, construindo um comprometimento abrangente e um compartilhamento de idéias, em benefício da coletividade. Sabe-se que os trabalhos advindos dessa proposta atestam a garantia de uma educação de responsabilidade de todos por uma educação de qualidade (FRANZONI; GARIBA, 2007, p. 155-171).

A educação perpassa por diversas problemáticas, uma delas é, exatamente, a formação do professor. Vivemos em uma sociedade multicultural e, para tanto, é necessário compreender

as relações entre educação e cultura(s). O professor precisa se contextualizar nesse sentido para articular essas questões com a realidade na qual os integrantes da escola vivem. Identificamos hoje a escola ainda com caráter monocultural com práticas padronizadoras.

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. [...] Parto deste universo de preocupações. Acredito que o mal-estar que vem se acentuando em nossas escolas, entre os professores e professoras, assim como entre os alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da chamada modernização (MOREIRA; CANDAU, 2010, p. 16).

Schon (1992) fala de uma prática olhada com sensibilidade, uma prática única, uma criança única, com uma revalorização da prática inteligente e reflexiva. Para ele, o que foge do comum não significa que tem um problema, pode ser que se trate de uma outra lógica de aprendizado. O professor deve aprender a olhar sua ação cotidiana de “outro lugar”, com “outros olhos”. Para trabalhar a dança no Ensino Fundamental I, precisamos disto: professores reflexivos que produzam o conhecimento, o processo de criação da dança dentro da escola, buscando não apenas acumular anos de experiência, mas experiências significativas no ambiente de trabalho, elaborando, reelaborando e participando do processo reflexivo. Um professor capaz de lidar com as diversidades, através de um olhar sensível, pois não podemos ficar presos ao automático; precisamos acreditar em nossa capacidade de produzir um sopro de inovação.

## 2.2 Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino

No que se refere ao Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a dança está prevista da seguinte forma para os anos iniciais do Ensino Fundamental na disciplina de Educação Física (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 170-178).

### **Quadro 3- A dança prevista na disciplina de Educação Física para os primeiros anos do Ensino Fundamental I no Referencial Curricular Estadual**

1º ANO	<p>ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades que possibilitem a vivência de diferentes ritmos;</li> <li>• Brinquedos cantados;</li> <li>• Atividades com músicas que desenvolvam noções de espaço temporal;</li> <li>• Atividades que impliquem a dramatização/representação de situações do cotidiano, de contos, dentre outros.</li> </ul>
2º ANO	<p>ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades que possibilitem a vivência de diferentes ritmos;</li> <li>• Brinquedos cantados;</li> <li>• Atividades com/sem músicas que desenvolvam noções de espaço temporal;</li> <li>• Atividades que impliquem a dramatização/representação de situações do cotidiano, de histórias do professor ou construídas em pequenos grupos pelos estudantes, dentre outras.</li> </ul>
3º ANO	<p>ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades coletivas com contato corporal que possibilitem a vivência de diferentes ritmos;</li> <li>• Construção de instrumentos para montagem de banda rítmica; Atividades coletivas com/sem músicas que desenvolvam noções de espaço de temporal;</li> <li>• Atividades coletivas que impliquem a dramatização/representação de situações do cotidiano, histórias do professor, construídas em pequenos grupos pelos estudantes, entre outras;</li> <li>• Atividades que direcionem a expressão por determinado segmento corporal;</li> <li>• Atividades coletivas que possibilitem a expressão corporal simultânea de diferentes sentimentos e emoções contrastantes;</li> <li>• Expressões corporais: formal e informal.</li> </ul>
4º ANO	<p>ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestações rítmicas da região Centro-Oeste (Catira, Chupim, Cururu, Siriri, Engenho de Maromba, Cavahada, entre outras);</li> <li>• Reprodução de coreografia característica das danças da região Centro-Oeste;</li> <li>• História e relação sociocultural das danças da região Centro-Oeste;</li> <li>• Percussão corporal;</li> <li>• Construção coletiva de coreografias. Expressões corporais: formal e informal.</li> </ul>

5º ANO	<p>ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestações rítmicas regionais - Norte (Carimbó, Retumbão, Xote Bragantino, Vaqueiros do Marajó, Marabaixo, Siriá, Boi-de-Máscara, entre outras);</li> <li>• Manifestações rítmicas regionais - Nordeste (Guerreiro, Frevo, Xaxado, Quilombo, Caninha Verde, Maracatu, Caboclinhos, Ciranda, Coco, entre outras);</li> <li>• Reprodução de coreografia característica das manifestações rítmicas dessas regiões;</li> <li>• História e relação sociocultural das manifestações rítmicas dessas regiões;</li> <li>• Construção coletiva de coreografias a partir de músicas dessas regiões. Qualidades dos movimentos (forte-fraco, leve-pesado, rápido-lento, fluido-interrompido, intensidade, duração, direção)</li> </ul>
--------	---

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012.

A estrutura direcionada a ser trabalhada com a dança no Ensino Fundamental I está segmentada para que possam ser trabalhadas as seguintes competências e habilidades:

#### **Quadro 4 - Competências e habilidades desenvolvidas por meio da dança**

1º ANO	<p>Competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as partes do corpo, identificando-as em si e no outro;</li> <li>• Reconhecer seu próprio corpo em relação ao meio ambiente.</li> <li>• Desenvolver diversas formas de movimentos corporais e habilidades motoras básicas, com diferentes intensidades de força e precisão;</li> <li>• Conhecer movimentos rítmicos;</li> <li>• Conhecer jogos e brincadeiras populares;</li> <li>• Desenvolver a capacidade expressiva corporal por intermédio de jogos e brincadeiras;</li> <li>• Conhecer cantigas de roda, vivenciando-as no cotidiano;</li> <li>• Expressar ideias e opiniões frente às atividades desenvolvidas;</li> <li>• Demonstrar atitudes solidárias em relação às regras e resolução de conflitos.</li> </ul>
2º ANO	<p>Competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar as possibilidades expressivas dos movimentos corporais;</li> <li>• Identificar e realizar diferentes formas de movimentos corporais com diferentes intensidades de força e precisão;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar, escrita verbal ou corporalmente, ideias frente às atividades desenvolvidas;</li> <li>• Demonstrar atitudes solidárias em relação às regras e resolução de conflitos;</li> <li>• Corresponder expressões corporais aos possíveis desenhos e palavras. Expressar corporalmente e de formas variadas diferentes sentimentos e sensações (alegria, tristeza, raiva, calma, frio, calor, fome, satisfação, dentre outros).</li> </ul>
3° ANO	<p>Competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar, oral, escrita e corporalmente, as ideias, prestando atenção e respeitando o ponto de vista dos colegas;</li> <li>• Reconhecer o objetivo da atividade.;</li> <li>• Demonstrar atitudes solidárias de cooperação, respeito às regras, resolução de conflitos, autonomia e emancipação;</li> <li>• Adotar atitudes baseadas em valores frente aos problemas surgidos no decorrer das atividades;</li> <li>• Perceber o outro e suas diferenças;</li> <li>• Identificar a utilização das habilidades motoras básicas combinadas nas atividades e no seu cotidiano;</li> <li>• Vivenciar diferentes ritmos, explorando espaços;</li> <li>• Identificar as possibilidades de sons emitidos por instrumentos e objetos variados;</li> <li>• Respeitar os diferentes modos de expressão corporal de outras pessoas;</li> <li>• Demonstrar alegria com os braços, tristeza com o tronco, raiva com a face, entre outras.</li> </ul>
4° ANO	<p>Competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar, oral, escrita e corporalmente, as ideias, prestando atenção e respeitando o ponto de vista dos colegas;</li> <li>• Reconhecer o objetivo da atividade;</li> <li>• Demonstrar atitudes solidárias de cooperação, respeito às regras, resolução de conflitos, autonomia e emancipação;</li> <li>• Adotar atitudes baseadas em valores frente aos problemas surgidos no decorrer das atividades;</li> <li>• Perceber o outro e suas diferenças;</li> <li>• Identificar habilidades motoras e características comuns às atividades;</li> <li>• Identificar e vivenciar manifestações rítmicas culturais da região Centro-Oeste;</li> <li>• Representar corporalmente os textos das letras musicais. Interpretar/reconhecer histórias atribuindo sentido às representações corporais de outros estudantes;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as possibilidades rítmicas e sonoplastas do próprio corpo;</li> <li>• Valorizar as diferentes manifestações rítmicas da região Centro-Oeste.</li> </ul>
5ºANO	<p>Competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar fluentemente, oral, escrita e corporalmente, as ideias, prestando atenção e respeitando o ponto de vista dos colegas;</li> <li>• Reconhecer nas atividades seus objetivos e relacioná-los a outros componentes curriculares;</li> <li>• Demonstrar atitudes solidárias de cooperação, respeito às regras, resolução de conflitos, autonomia e emancipação;</li> <li>• Adotar atitudes baseadas em valores frente aos problemas surgidos no decorrer das atividades;</li> <li>• Adotar posturas não discriminatórias e não preconceituosas diante da pluralidade de manifestações culturais das diversas culturas;</li> <li>• Identificar e vivenciar manifestações rítmicas culturais de outras regiões do país (Norte e Nordeste);</li> <li>• Representar corporalmente os textos das letras musicais;</li> <li>• Desenvolver noções de simultaneidade, de sequência e de alternância;</li> <li>• Perceber a qualidade dos movimentos nas atividades rítmicas e expressivas;</li> <li>• Valorizar as diferentes manifestações rítmicas nacionais.</li> </ul>

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012.

As atividades rítmicas e expressivas desenvolvidas pelo professor de Educação Física estão previstas no Referencial Curricular do Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul para serem realizadas sempre no segundo bimestre de cada ano; e os conteúdos a serem desenvolvidos e as competências e habilidades a serem ampliadas estão de acordo com os pressupostos para a dança nos PCN. O documento retrata a forma como o professor de Educação Física deve desenvolver a dança na escola, sendo seu principal papel evitar a reprodução, instrumentalizando e construindo conhecimento por meio da dança dos alunos, permitindo que a dança cumpra seu papel como conhecimento, tendo em vista que, segundo Marques (2003), a dança pode dar parâmetros para apropriação crítica e transformadora dos seus conteúdos específicos e, por conseguinte, da própria sociedade.



### 2.3 Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS

No que se alude ao Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, encontramos, no caderno de Arte, os fundamentos do ensino de Arte, divididos da seguinte maneira: linguagens artísticas, artes visuais, música, teatro e a arte e novas tecnologias. Nos fundamentos do ensino de Arte, apenas uma vez a dança é citada: “As linguagens artísticas – música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual – são traduzidas pelas formas de expressão ou pela reunião de sinais associados a outros acontecimentos reais ou imaginários, materiais ou imateriais.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 171).

Em outros momentos há uma explicação sobre cada elemento dos fundamentos e em nenhuma vez é feita uma definição específica da dança. Há uma finalização fomentando a valorização da sensibilidade e o desenvolvimento da criatividade e autonomia do ser humano.

As linguagens artísticas podem levar à educação estética, ou seja, ao aprimoramento do conhecimento sobre arte, valorizando a percepção e a sensibilidade, por meio do fomento da criatividade e a autonomia na produção e na fruição da arte (CAMPO GRANDE, 2008, p. 172).

Nos objetivos do ensino da arte, há uma citação sobre a utilização da expressão corporal no ensinamento lúdico das crianças.

Explorar os elementos das linguagens artísticas por meio de atividades com materiais e tecnologias diversificadas, de maneira que o aluno possa conhecer, identificar e criar suas próprias produções artísticas. Proporcionar uma aprendizagem lúdica dos elementos das linguagens artísticas, articulando teorias com práticas que envolvam brincadeiras, jogos e atividades diversas de movimento e expressão corporal (CAMPO GRANDE, 2008, p. 178).

No caderno de Arte do município de Campo Grande, não está claro como deve ser realizado o trabalho com dança através da disciplina de Arte. A dança é citada nas linguagens de Arte, no entanto, diferente das outras linguagens, não se especifica detalhadamente como deve ser o trabalho dessa disciplina nas escolas.

No Referencial Curricular de Ensino do Município de Campo Grande, na disciplina de Educação Física, as diretrizes que vão conduzir a dança dentro da escola pública são as atividades rítmicas e expressivas. Os conteúdos a serem explorados nesse bloco são:

- Ritmo
- Brinquedos Cantados
- Danças Educacionais
- Expressão Corporal

De acordo com o documento (CAMPO GRANDE, 2008), a relevância social na aprendizagem dos alunos através da abordagem desse eixo é descrita da seguinte forma:

As manifestações da cultura corporal, a expressão e a comunicação por meio de gestos, ritmos, sons, e músicas; ampliando as possibilidades rítmicas do próprio corpo por meio da utilização de materiais variados. Os conteúdos desse eixo são diversificados de acordo com a realidade local de cada escola. A princípio os conteúdos desse eixo para os alunos de 3º ao 5º ano são os mesmos, porém, cabe ao professor aprofundar e aumentar a complexidade dos trabalhos a partir do 4º ano como, por exemplo, nos conteúdos de dança, estimulando a aprendizagem de pequenas construções de movimentos, como também, vivenciar movimentos das danças explorando a manifestação da cultura regional (CAMPO GRANDE, 2008, p. 255).

Assim como nos PCN e no Referencial Curricular Estadual e Municipal, encontramos também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental a dança contemplada nas disciplinas de Arte e de Educação Física. Em Arte:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (BRASIL, 2017, p. 155).

O princípio de dança em Arte é proporcionar um encontro entre problematizações que permitam aos alunos novas percepções de si e do mundo, sugerindo-lhes experimentar e estudar aquilo que não se compreende, problematizar o conhecimento, estabelecendo relações e influências entre os diferentes fatos e oportunidades de repensar dualidades como teoria *versus* prática.

É necessário que o professor de Arte planeje suas aulas por meio de um intercâmbio entre as linguagens que constituem essa disciplina: artes visuais, dança, música e teatro, considerando as artes circenses, o cinema e a performance.

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (BRASIL, 1998, p. 104).

Vale a pena ressaltar que essa é uma característica que assegura que a disciplina de Arte desenvolva também as linguagens não verbais, valorizando o saber pensar e aprender a aprender. Os objetivos de conhecimento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, relacionados com a unidade temática Dança, exigem o desafio de desenvolver os contextos e práticas,

elementos da linguagem e processos de criação em dança. Um exemplo de habilidades que devem ser desenvolvidas através da dança pelo professor de Arte é “[...] experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal” (BRASIL, 2008).

No bloco de Educação Física, os conhecimentos são construídos através da cultura corporal do movimento.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 7/2010).

As práticas corporais da Educação Física são divididas em três elementos fundamentais: movimento corporal, organização interna e produto cultural, possibilitando o acesso às práticas corporais, problematizando e dando sentido às diversas formas de se movimentar. Na BNCC, a Educação Física é dividida em seis unidades temáticas, sendo elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, lutas, práticas corporais de aventura e dança. Na Base Nacional Comum, a dança no caderno de Educação Física está caracterizada da seguinte forma:

[...] a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2016, p. 103).

Sendo o eixo temático Dança desenvolvido de acordo com a região na qual a criança estuda e respeitando a cultura local, o objeto de conhecimento deve, além de reconhecer essa cultura, favorecer o conhecimento do âmbito cultural nacional e internacional.

Observamos que a dança está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2012), no Referencial Curricular da Rede de Ensino do

Município de Campo Grande (2008) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

#### 2.4 Estabelecendo um lugar: pontos que legitimam a dança na escola

Embora a dança esteja presente nos pressupostos educacionais do nosso país, ela ainda tem se apresentado de forma muito discreta enquanto conteúdo da Educação Física, não assumindo definitivamente uma perspectiva pedagógica. Espera-se que o professor de Educação Física desenvolva, através da dança, questões como criatividade, expressividade, ritmo, coordenação, ludicidade, desenvolvendo esses temas de acordo com a realidade do aluno, tentando compreender a leitura que ele faz de seu próprio corpo e das sensações vividas até o momento. Podendo basear-se na expressividade dos movimentos existentes na dança em geral, o professor deve ser capaz de contextualizar com a realidade da comunidade escolar e o universo cultural, permitindo experiências relacionadas com o corpo e o movimento atribuídas de novos sentidos aos alunos.

Para o desenvolvimento da análise dos PPP, selecionamos três pontos que embasam a dança de forma coerente na escola, são eles:

- Exploração do movimento
- Consciência corporal
- Criatividade

Vamos explicar sobre cada um deles para esclarecer os motivos que nos levaram a escolher esses pontos como relevantes para o ensino da dança na escola.

#### **Ponto I: verificar se está proposto para os alunos do Ensino Fundamental I vivenciar experiências que os levem a exploração do movimento.**

Vivenciar experiências motoras na infância é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, meio de exploração, controle e relacionamento da criança com o meio em que vive. A integração das sensações procedentes dos movimentos reflete na compreensão/percepção da criança e, posteriormente, ocorre a aprendizagem simbólica, que é resultado da organização dessas percepções em organizações cognitivas.

Para Nanni (1998), é importante desenvolver os movimentos básicos e as habilidades fundamentais e especializadas de maneira “lúdica” com as crianças, beneficiando sua participação ativa; explorando o movimento, o tempo, o ritmo e o espaço, elas aprendem a expressar e liberar suas emoções.

O professor de Educação Física se destaca por poder se comunicar com os alunos por meio das manifestações corporais, dos jogos e brincadeiras, conscientes da importância da

comunicação não verbal, sendo o desenvolvimento motor tão importante quanto qualquer outra área de desenvolvimento das crianças do Ensino Fundamental I.

Desenvolver atividades que estimulem a exploração do movimento desafia a criança a conhecer e reconhecer seu próprio corpo, propondo também o avanço para a exploração do mundo físico, auxiliando na progressão do desenvolvimento cognitivo do movimento (NANNI, 1998).

Larrosa (2002) faz uma reflexão acerca do par “teoria e prática”, contestando e sugerindo utilizar a combinação teoria/sentido. Para o autor, a educação acontece a partir de experiências sensíveis que possam tocar os alunos de tal forma que venha a transformá-los. Nesse sentido, ele acrescenta que o mundo está cheio de informações; por meio de um clique podemos saber os fatos que estão acontecendo do outro lado do mundo, no entanto experiência não é informação, experiência é tudo o que nos toca, o que nos modifica, o que nos atravessa, ela está conectada com a absorção do que nos acontece. A informação nos é dada, está pronta, o papel do professor é mediar e estimular essa informação, criando situações para que ela se transforme em experiência.

O autor faz uma crítica ao currículo escolar, contextualizando que o conteúdo é extenso e o tempo para o aprendizado é curto, de maneira que se torna pouco provável que os alunos possam ter uma experiência sensível com o contexto aplicado. É comum ouvirmos professores dizerem que possuem por exemplo “20 anos de experiência”, mas qual é essa experiência que se relata? Seriam 20 anos ensinando da mesma forma e os mesmos conteúdos? Ou cada turma é única e o professor consegue distinguir e modificar o contexto do aprendizado, promovendo a experiência sensível?

Na realidade do conteúdo Dança:

Acreditamos que a dança só é realmente assimilada e compreendida quando o corpo a entende e a compreende, ou seja, quando o corpo – território dessa linguagem artística – vivencia o movimento expressivo, sem o objetivo pré visto de uma determinada estética ou técnica, mas como um mergulho no (talvez) desconhecido processo de aprendizado corporal (SALVADOR, 2013, p. 59).

A experiência de movimentos acontece sem a expectativa de resultados, nada é pronto, as movimentações vão sendo descobertas por meio dos jogos e brincadeiras corporais, oportunizando aos alunos o contato com o novo, com o inesperado.

O ser humano se constitui à medida que vai se relacionando com o meio em que vive e o movimento é uma maneira de efetivar essa relação. Por meio da exploração do movimento a criança desenvolve uma orientação sobre os objetos a sua volta, sua forma, seu tamanho, os

elementos que o constituem e começa a ter melhor percepção de quais conexões pode desenvolver com eles.

A exploração do movimento auxilia a criança a aprender sobre seus limites, quando chegar perto, quando desviar, quando puxar ou empurrar. E ainda: por meio do movimento é possível a criança conhecer mais sobre si mesma e sobre o espaço do outro; dessa forma, vai percebendo como se relacionar. O movimento auxilia na constituição da autonomia e da identidade, porque coopera para o domínio das habilidades motoras que são desenvolvidas ao longo da primeira infância.

O ensino da dança na escola contribui para a criança vivenciar uma linguagem diferente da verbal e da escrita, dessa maneira ela vai aprimorar o desenvolvimento motor e, “[...] para isso, é fundamental que o corpo não seja considerado um simples objeto, e sim um sujeito, capaz de se comunicar” (SCARPATO, 2007, p. 44), direcionando a criança a aprender um novo vocabulário através da exploração, o vocabulário de movimentos.

A dança ensinada na escola “representa um canal importante de informações e vivências para que os alunos possam conhecer seu próprio corpo e compreender as relações que são estabelecidas entre fazer, conhecer, interpretar e apreciar dança” (SCARPATO, 2007, p. 44).

É fato que as crianças costumam falar do que conseguem fazer quando querem falar de si, como, por exemplo: “eu já sei amarrar meu sapato”, “eu escovo os dentes sozinha”, isto é, a criança demonstra quem é pela gestualidade, por isso a experiência do movimento na escola deve ser livre e criativa. No entanto, o professor pode instituir uma temática que vai ser determinada pelos objetivos da aprendizagem, por meio da qual “o aluno vivencia em movimentos um relacionamento com fatos que o estimulam (o próprio corpo, o colega, os objetos, o espaço, a força, a música, etc.) num processo que vai da percepção do mundo exterior para a conscientização do movimento” (KUNZ, 2006, p. 102). Nesse sentido, por meio da cultura de movimentos, a exploração do movimento é a vivência, a experiência.

Para Salvador (2013), o ato de explorar o movimento pode ser realizado por intermédio da experiência de improvisar:

O que chamamos de improvisação na dança é o ato de explorar a movimentação corporal a fim de descobrir possibilidades de movimentos e, conseqüentemente, de expressividade. A improvisação pode acontecer de várias maneiras, porém, ao contrário do que é comum se pensar, improvisar não é um ato totalmente inconsciente. O jogo, exige um estado de consciência diferenciado, mas não é um estado de inconsciência. No ato da improvisação devemos estar abertos às possíveis imagens, sensações, emoções e caminhos sugeridos pelo movimento, a fim de deixar que a movimentação flua (SALVADOR, 2013, p.77).

A exploração do movimento por via da improvisação torna os alunos e alunas, descobridores e inventores do movimento, criando novos contextos e ressignificando antigos.

Esse ponto foi destacado nesta pesquisa por ser uma das grandes finalidades da dança na educação, ou seja, incentivar o movimento expressivo e a descoberta de novas possibilidades corporais. Veremos agora o segundo ponto elencado na pesquisa, que, como o terceiro, estão interligados com o primeiro.

**Ponto II: Investigar se estão previstas atividades que desenvolvam a consciência corporal no aluno.**

No século XX, a filosofia contesta a tradição filosófica, defendendo que a capacidade do pensar está conectada à percepção e ao corpo, não sendo possível dissociar uma da outra. Para compreender a nossa condição humana, necessitamos assimilar como percebemos o mundo, o que, para o filósofo Merleau-Ponty, não é possível apenas pelo pensamento, já que começamos a explorar o universo ao nosso redor por meio do corpo e dos nossos sentidos.

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter a sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear (MERLEAU PONTY, 2004, p. 03).

Conforme defende a fenomenologia, a percepção representa o conhecimento sensorial. Não são unicamente sensações confusas informadas pelos sentidos, mas sim uma maneira de conhecimento do sujeito. O mundo e o sujeito se relacionam por intermédio da percepção, consumando o elo existente entre ambos. Logo, nos tornamos sujeitos ativos, conferindo sentido e valores às coisas que nos cercam e fazem parte de nossas vidas, nos relacionando com o mundo, atuando como ator principal no processo de distribuição dos nossos sentidos.

Nesse contexto, nos comunicamos com o mundo por meio de nosso corpo, envolvendo nossa personalidade, nossa história, nossas vivências, desejos, ações, afetividade, tal qual a forma como a sociedade contempla a si mesma. Essa percepção torna-se necessária ao desenvolvimento da consciência corporal da criança do Ensino Fundamental I, já que ela, por meio dessa percepção, passa a reconhecer o corpo como o grande elo entre o mundo e a realidade. As aulas de dança podem oferecer experiências que buscam favorecer ao aluno a percepção da sua composição corporal, verificando e reconhecendo processos e movimentos corporais internos e externos. Quando recebemos estímulos do que acontece ao nosso redor,



somos capazes de estabelecer uma conexão por meio dos nossos sentidos e, assim, organizá-los mentalmente.

Quando passamos a executar nossos movimentos de forma consciente, isso nos capacita a realizá-los de forma mais adequada, economizando energia na execução. O desenvolvimento da consciência corporal auxilia a criança a compreender o que seu corpo é capaz de fazer e quais as suas limitações, por meio do autoconhecimento. É necessário que o conceito de consciência corporal esteja delimitado e seja compreendido pelo professor para que as ações didático-metodológicas possam atingir a consciência corporal. O que é consciência corporal então? “Tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro ... pois, corpo, espírito, psíquico e físico e até a força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade” (MELO, 1997 apud MARQUES, 2009, p. 01).

Os órgãos dos sentidos atuam como cooperadores para desenvolvermos a imagem corporal, se organizando em nossa mente, por intermédio da relação com o ambiente e consigo mesmo (NANNI, 2005). A consciência corporal se configura por nosso sentido visual e tátil. “Assim, cooperam para configuração da imagem corporal as sensações percebidas da realidade, nas relações com os objetos quando estamos em movimento, isto porque o ser (criança) localiza mais fácil o movimento” (NANNI, 2005, p. 48).

O professor, para desenvolver nas crianças a consciência corporal, pode direcionar mais e interferir menos. Nas aulas de dança, é necessário dar uma atenção especial ao desenvolvimento do sentir e perceber o corpo enquanto se move, destituindo-se do movimento automático e dando espaço para o aluno aprender um movimento a partir da própria experiência, valorizando como fonte de conhecimento essa experiência (KUNZ, 2006).

A criança é beneficiada de forma cognitiva quando tem conhecimento das partes de seu corpo e passa a realizar os movimentos com mais qualidade, conhecendo os aspectos que envolvem a dança tais como ritmo, espaço, lateralidade, etc.

### **Ponto III: verificar se há intenção nos textos de que as aulas possam potencializar a criatividade e autonomia de movimento nas crianças.**

Para Cone e Cone (2015), a dança desenvolve habilidades cognitivas como a capacidade de pensar com crítica e criatividade durante sua execução, observação e criação. À medida que a criança cria e executa movimentos de dança, ela passa a fazer análise do que é mais interessante para ela e começa a selecionar os movimentos. É a partir dessa criação que a criança desenvolve suas preferências estéticas.



Para o desenvolvimento do processo cognitivo, é ideal que o professor faça reflexão e diálogo sobre a dança, para, posteriormente, avaliar de forma que possa perceber a compreensão por parte dos alunos e alunas da importância desse tipo de experiência, ou seja, as crianças irão desenvolver os aspectos cognitivos por meio da percepção dos movimentos, pela criação deles e também pelo entendimento da prática.

O movimento é um elemento fundamental para a criança construir sua autonomia, pois contribui para o domínio das habilidades motoras, estimulando a inteligência e contribuindo para os relacionamentos humanos. Por meio do movimento, a criança expressa suas vontades e necessidades e, por intermédio dos jogos e brincadeiras, ela vai desenvolvendo sua criatividade e satisfazendo os seus desejos em um mundo imaginário. O desenvolvimento da autonomia de movimentos e da criatividade necessita de um ambiente e de situações favoráveis para que aconteça. As experiências proporcionadas às crianças fazem com que seu desenvolvimento aconteça; à vista disso, o movimento é um fator de libertação e ao mesmo tempo de formação motora e cognitiva.

Conforme Ostrower (1997), criar é como formar, pois, quando criamos, ordenamos e configuramos algo. A atividade criativa transpõe possibilidades em realidades movidas por um Ser que, para a autora, é constituído como Consciente-Sensível-Cultural, justificando que na integração desses aspectos é que se baseiam os processos criativos do homem. A criação é consciente na junção do que se conhece, do que se sabe, do que se pensa e do que se imagina.

Não existem fórmulas para desenvolver o ato de criar, ele parte da experimentação. Ostrower (1977), no que diz respeito à criatividade, a caracteriza como potencial próprio da condição de ser humano; o ato de improvisar por meio de movimentações corporais pode potencializar essa característica humana. O professor pode propor estímulos por intermédio de jogos de movimento, narrativas de histórias, descobertas orientadas ou instruções diretas, auxiliando o aluno no processo criativo.

Ao incentivar novas ideias, respeitando e aceitando as ideias dos alunos, o professor estará estimulando o desenvolvimento da criatividade, cultivando o gosto pela descoberta, criando um ambiente de respeito e aceitação, motivando o aluno a se expressar. Dessa forma, o professor poderá utilizar o espaço das aulas não somente para o ensino, mas para a aprendizagem criativa, no auxílio da descoberta de novos movimentos ou (re)significando os antigos. Distanciar-se do estilo tradicional de lecionar pode ser um grande desafio para ação docente do Licenciado em Educação Física. Arriscamos em dizer que, para o enfrentamento desse desafio, provavelmente há de se dar espaço para a “reciclagem” do professor.

Nachmanovitch (1993) menciona que, na escola, o professor pode alimentar a criatividade, no entanto, nesse mesmo local, pode-se extinguir a criatividade das crianças pelo fato de os adultos as limitarem, não lhes oferecendo um espaço para recriar o que se aprende e não lhes provocando circunstâncias para estruturarem o futuro. Para o autor, é indispensável extrair o máximo de potenciais existentes nas crianças, o que as fará compreender a vida. Completando seu pensamento diz que “[...] não importa o que encontre no mundo, se uma pessoa criativa tem senso de humor, estilo e certa dose de tenacidade, encontrará um meio de fazer o que quer, apesar dos obstáculos” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 114).

Podemos observar que o ambiente escolar deve ser favorável para a potencialização da criatividade dos nossos alunos; dessa forma, por meio da dança, podemos desenvolver esse potencial de maneira involuntária e intuitiva. À medida que vamos propondo novas experiências aos nossos alunos, a criança possivelmente vai desenvolvendo uma percepção mais aprimorada, passando a se movimentar conscientemente e, como consequência, é conduzida a concretizar a criatividade de maneira voluntária.

Com a criatividade desenvolvida e exercida de maneira voluntária, é importante lembrar de valorizar as manifestações populares, levando os alunos a reconhecerem a riqueza cultural dos povos, de maneira que essas manifestações passem a fazer parte do seu repertório para, em um segundo momento, conduzir o pensamento das crianças para a prática de movimentações envolvidas nas experiências que foram vivenciadas. Essa é uma ação que pode proporcionar uma visão múltipla do mundo, ao serem consideradas novas perspectivas diante de outras culturas e outras ideias. Dessa maneira, estaremos significando os conteúdos e dando autonomia para as movimentações das crianças.

Compreendemos que a dança na escola é a educação por intermédio da arte. Diante de tudo o que já foi explanado em nossa pesquisa, entendemos que o ensino da dança é capaz de desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, por meio de uma prática pedagógica que respeite as diferenças. Esse ensino permite mudanças internas e externas no que concerne ao comportamento, na maneira de pensar e de se expressar, sendo a experiência algo que não direcione os alunos ao intuito da competitividade.

O ensino pedagógico e consciente facilita o desenvolvimento da capacidade criativa, conduzindo a criança a uma descoberta pessoal de habilidades, cooperando para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas atitudes, com o objetivo de propiciar uma transformação social. Logo, a dança encontra-se como um elemento importante no processo de ensino aprendizagem.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe (JEAN PIAGET).

O que assegura a educação como direito universal em nosso país é a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece a funcionalidade orgânica do Ensino. Compete aos órgãos oficiais de ensino estaduais e municipais a execução do processo de organização curricular, propondo uma sequência de conteúdos para cada período escolar. Esses órgãos têm a incumbência de produzir, bem como de efetivar o ensino nas instituições escolares (BRASIL, 1996).

Desde que documentos nacionais como LDB (BRASIL, 1996), BRASIL (1998b) e os PCN (1998a) foram elaborados com o intuito de dar maior clareza aos objetivos educacionais do Brasil, direcionando os professores em suas atuações pedagógicas, os estados federativos brasileiros passaram a se organizar, apresentando propostas curriculares.

Pautada em tais documentos, nossa investigação possibilitou, a compreensão de como a dança é tratada nos documentos analisados. Tentamos obter acesso à seis PPP, mas uma escola particular nos negou o acesso ao documento. A investigação de 5 (cinco) PPP nos permitiu a definição de 4 (quatro) categorias de análise que fundamentaram o entendimento de como a dança é tratada na disciplina de Educação Física para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Na primeira categoria, procuramos compreender o percurso histórico da dança e como foi a sua inserção na escola. Na segunda, buscamos fontes que nos dessem respostas de como a dança é apresentada e proposta pelos pesquisadores dessa arte na escola, enfatizando seu significado e função no processo de desenvolvimento da criança.

A terceira categoria relacionou a existência do conteúdo Dança nos PCN e nos Referenciais Curriculares Estadual e Municipal, evidenciando como se organizam para a atividade formal obrigatória no Ensino Fundamental I. Na quarta categoria buscamos analisar como as escolas entendem e asseguram o conteúdo Dança na disciplina de Educação Física, verificando se esses pontos são contemplados para os primeiros anos do Ensino Fundamental I através dos seus PPP. Para isso, selecionamos três pontos principais que foram sugeridos pelos autores pesquisados na segunda categoria analítica.

### **Categoria 1 - Percurso histórico da dança e sua inserção na escola**

Essa categoria refere-se ao capítulo I desta pesquisa. Foi identificado na investigação bibliográfica que a dança é relevante para o ser humano e faz parte de nossa forma de expressão e comunicação desde os primórdios, perpassando e se mantendo presente diante das diferentes fases vividas pela sociedade.

Foi possível constatar que, em meados do século XIX, com a chegada da Dança Moderna, ela passou a ter como premissa funcional desenvolver o indivíduo em sua totalidade, direcionando-o a um trabalho que fortalecesse a consciência corporal, a experiência e a otimização da criatividade e autonomia de movimento.

Partindo dessa concepção, a ideia de experimentar o movimento por meio de elementos naturais do ser humano como andar, correr, saltar, etc., tomou novas dimensões humanistas. Particularmente, a dança revelou uma nova maneira de utilizar o corpo, não havendo, nesse sentido, as limitações corporais específicas do indivíduo que quisesse dançar, passando a focar na ação do movimento consciente e ampliado.

Essa característica se estendeu ao ensino. As escolas acolheram a dança em seus currículos, nas disciplinas de Arte e Educação Física, desenvolvendo os processos metodológicos variados e acompanhando o movimento cultural. Apesar de ser uma incumbência da licenciatura em Educação Física, muitos estudiosos relatam a dificuldade de desenvolver a dança junto aos demais conteúdos clássicos dessa disciplina, além de uma certa reserva das escolas e mesmo dos professores em sua inclusão na prática como prevê os planos de ensino (MARQUES, 1997).

### **Categoria 2 - A função pedagógica da dança**

Essa categoria faz premissa ao capítulo II desta pesquisa. Identificamos nas literaturas pesquisadas que a dança tem alcançado um espaço expressivo nos documentos que oficializam a estrutura curricular da escola contemporânea. Entretanto, faltam elementos mais efetivos que organizem a cultura do movimento em relação à dança nas aulas de Educação Física. Dessa forma, para muitos professores a dança é tão somente um tópico obrigatório presente nas ordenações curriculares nacionais, sendo preterida em relação às formas esportivas mais clássicas do ensino tradicional.

Nas diversas fases da Educação Física do contexto escolar, podemos constatar que a área vem se desenvolvendo para além do esporte e competição, ampliando sua dimensão pedagógica global. Atualmente, o enfoque nos estudos da cultura corporal ganhou concepções

axiológicas expressivas da ciência do movimento, tanto na dança como nos jogos, nas lutas e na ginástica.

A formação teórica da ciência da Educação Física escolar hodierna aponta o direcionamento à compreensão da cultura corporal global. Esse processo decorreu de uma larga experiência coletiva de base histórica, isto é, uma evolução em relação à concepção do real significado da cultura corporal, indicando destaque para a obra *Coletivo de Autores* (SOARES et al., 1992) no campo de atuação da disciplina de Educação Física. Para os autores, a cultura corporal humana é um conhecimento sócio-histórico produzido e acumulado pela humanidade. O professor possui o papel de propor experiências significativas com a dança, ensinando que ela não é uma arte pronta, podemos criar e (re)criar.

Salvador (2013) defende o movimento expressivo na escola como algo favorável para proporcionar uma base de experiências corporais para o aluno, envolvendo o corpo e o movimento de forma clara e objetiva, já que, mesmo diante do mundo tecnológico em que vivemos, ainda nos manifestamos e nos relacionamos com o mundo através do nosso corpo.

Para Marques (2007), é através do corpo que os conhecimentos cognitivos se integram com os processos mentais e, assim, compreende-se o mundo de forma artística e estética. Strazzacappa e Morandi (2006) retratam que ainda se dá pouca importância para o corpo e, involuntariamente, à dança, reduzindo o movimento a momentos de “lazer” ou a uma “atividade”.

Dessas literaturas destacamos os 3 (três) pontos que explanamos no subitem 2.4 desta pesquisa, que são:

- Exploração do movimento
- Consciência corporal
- Criatividade

### **Categoria 3 - A obrigatoriedade da dança nos documentos da legislação brasileira**

Essa categoria nos remete ao capítulo II desta pesquisa. Verificamos que a dança é conteúdo obrigatório da Educação Física tanto no documento oficial nacional vigente no momento de análise dos PPP, os PCN, quanto nos Referenciais Estadual e Municipal. É reconhecida no eixo de Atividades Rítmicas e expressivas.

Nessa categoria de análise há um destaque para a divergência da dança contemplada nos PCN e nos Referenciais pesquisados com a sua prática efetiva na escola. Barreto (2004) diz que o professor de Educação Física encontra dificuldades em trabalhar com o conteúdo de dança na

escola porque sua formação é inadequada. Dessa forma, o professor de Educação Física insere-se no âmbito escolar com poucos subsídios e quase nenhum preparo para trabalhar a dança.

#### **Categoria 4 - Análise dos PPP**

Das informações constantes nos cinco PPP aos quais conseguimos acesso e que somente foram obtidos por meio de leitura e fotos, sem permissão para tirar cópia dos documentos, conseguimos coletar o material de duas escolas municipais, duas estaduais e uma particular. Nomeamos as escolas municipais como M I e M II; as estaduais de E I e E II e a particular de P I. Buscamos acesso a mais uma escola particular, porém, nos foi negado.

A exploração dos documentos de direcionamento para os professores das escolas nos permitiu um novo olhar para o desenvolvimento do conteúdo Dança. Nos quadros a seguir, iremos elencar onde e de que forma os pontos destacados estão presentes nos PPP das escolas.

#### 3.1 Análise dos dados das escolas municipais M I e MII

##### **Quadro 5: Análise dos dados do PPP da escola M I**

<b>Educação Física/ eixo temático: Atividades Rítmicas e dança/ Ensino Fundamental I</b>		
<b>Pontos contemplados na pesquisa</b>	<b>1º e 2º ano</b>	<b>3º ao 5º ano</b>
	<b>1º Bimestre Conteúdos:</b>	<b>1º Bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo;</li> <li>Expressão corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão consciência corporal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brinquedos cantados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brinquedos cantados</li> </ul>
	<b>2º Bimestre Conteúdos:</b>	<b>2º Bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças educacionais: Dança criativa</li> <li>Manipulação e materiais, objetos e brinquedos diversos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças educacionais: Dança criativa</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bandinha rítmica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brinquedos cantados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brinquedos cantados</li> </ul>
	<b>3º bimestre Conteúdos:</b>	<b>3º bimestre Conteúdos:</b>

<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danças educacionais: dança folclórica e regional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danças educacionais: Dança folclórica e regional</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão corporal</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos cantados</li> </ul>
	<b>4º bimestre</b> <b>Conteúdos:</b>	<b>4º bimestre</b> <b>Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bandinha rítmica</li> <li>• Danças educacionais: dança criativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danças educacionais</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão corporal</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos cantados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos cantados</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

A partir dos dados coletados, percebemos que na escola M I, o PPP não possui um direcionamento amplo da disciplina de Educação Física por não ter objetivos e orientações metodológicas específicas para que as aulas de dança possam ocorrer de acordo com seus pressupostos e propõe um plano de ensino dividido em: Bimestre, eixo e conteúdos, em que o eixo de Atividades Rítmicas e dança contempla os pontos elencados na pesquisa, porém sem delimitar os objetivos e sugestões de desenvolvimento das atividades ou de autores que estudam a temática. O professor tem acesso a esse Plano de Ensino no qual deve se basear para desenvolver seu Plano de Aula.

No que se refere ao Ponto de análise I: Exploração do movimento, verificamos que a palavra “expressão corporal” se repete ao longo dos bimestres, considerando que há uma indicação de valorização desse ponto. Cabe salientar que, apesar de ser citado, demonstrando sua importância no tratamento da expressividade, a proposta mostrou-se sucinta e não ofereceu descrições mais específicas de como esses temas deveriam ser abordados nas aulas.

No que se refere ao Ponto de análise II: Consciência corporal, a indicativa para “Consciência corporal” encontra-se apenas no 1º bimestre do 1º e 2º ano, sendo possível imaginar que esse ponto tão importante para o desenvolvimento das habilidades motoras da criança deve ser desenvolvido também por meio da expressão, que é bem destacada ao longo dos bimestres. Verificamos que, para a escola M I, propor uma organização para os conteúdos parece ser considerado um processo complexo e permeado por dificuldades. É possível identificar que, apesar da existência de uma proposta de organização dos conteúdos, aponta-se

que o processo de seleção deles deve ser efetuado pelo professor a partir do seu contexto, colocando-o como “autor do seu próprio plano de ensino”. Verifica-se que a proposta curricular tem como uma de suas funções apresentar os conteúdos básicos da disciplina de Educação Física, que podem ser repensados e organizados pelo docente.

No que se refere ao Ponto de análise III: Criatividade, verificamos que a palavra criatividade não é apresentada em nenhum dos bimestres, mas compreendemos que essa característica pode ser desenvolvida por intermédio de outras ações como, por exemplo, brinquedos cantados, que podem desenvolver a criatividade, por meio da imaginação e do ritmo. A análise desenvolvida nessa categoria nos direcionou à compreensão de que não houve uma preocupação em fundamentar o eixo de atividades rítmicas e expressivas, referenciando de forma clara e objetiva nos conteúdos da escola MI.

A nomenclatura Dança Educativa foi apontada por Laban em seu livro Dança educativa moderna em 1990. Podemos encontrar outras terminologias em dança nas escolas: dança criativa ou expressiva, movimento expressivo, educação pelo movimento, que englobam de maneira total ou em partes a Teoria de Laban. As escolas analisadas utilizaram o termo Dança Educativa a Dança Criativa. O ensino de dança, valorizado e proposto nos PCNs (1996), tem como base os pressupostos de Laban, no entanto, só o citem na bibliografia. Sabemos que os professores que desenvolvem a dança nas escolas investigadas são formados em Educação Física, consideramos que os PCNs poderiam ser mais esclarecedores quanto aos conceitos e sugestões de dança que assumem.

Retomando à página 13 percebemos uma certa rejeição por parte da autora Strazzacappa (2001) em utilizar outros termos para definir a dança e, nos estudos de Marques (2008, 2010), considera-se que na contemporaneidade, o ensino de dança na Educação Básica tem característica de uma metodologia para além da ação de modificar a arte. Percebemos que as escolas e os docentes no contexto da pedagogia da dança caracterizam a mesma na instituição escolar com os termos dança criativa ou dança educativa.

Nessa perspectiva, salientamos que não se torna relevante classificar a dança como expressiva, educativa ou criativa, visto que, em geral, as práticas corporais em dança possuem particularidades que abarcam as práticas de expressar, educar e criar; não sendo necessário nomear de maneiras diversas as aulas, podemos nomeá-las apenas de dança. Marques (1998) e Strazzacappa (2009), já produziram vasta pesquisa abrangendo essa discussão.

Como é possível observar no Quadro de análise dos dados do PPP da escola M I, os pontos de análise que norteiam esta pesquisa não apresentaram uma descrição mais detalhada sobre quais subtemas abordar na dança, ou sobre o eixo atividades rítmicas e expressivas. O



documento apenas citou o conteúdo como uma das temáticas a serem tratadas nas aulas de Educação Física, além de abordar os pontos de análise sem apontar “o que” dos três pontos analisados deveria ser ensinado.

Entende-se que essa indefinição dos pontos analisados para designar o trabalho do professor de Educação Física com o conteúdo Dança interfere em sua funcionalidade no contexto educacional, causando inconsistência na efetivação da prática em dança nas aulas de Educação Física da escola M I, sendo necessário uma “reciclagem” dos pontos, por parte dos docentes, para viabilizar uma prática satisfatória e positiva deste conteúdo reconhecido como área a ser desenvolvida pelo campo da Educação Física.

#### Quadro 6 -Análise dos dados do PPP da escola M II

Educação Física/ eixo temático: Atividades Rítmicas e dança/ Ensino Fundamental I		
Pontos contemplados na pesquisa	1° e 2° ano	3° e 5° ano
	1° Bimestre Conteúdos:	1° Bimestre Conteúdos:
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consciência corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brinquedos cantados</li> </ul>
	<b>2° Bimestre Conteúdos:</b>	<b>2° Bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brinquedos cantados</li> <li>Bandinha rítmica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brinquedos cantados,</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças educacionais: Dança criativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças educativas: dança criativa</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulação e materiais, objetos e brinquedos diversos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>
	<b>3° bimestre Conteúdos:</b>	<b>3° bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças educacionais: dança folclórica e regional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças educacionais: Dança folclórica e regional</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brinquedos cantados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>
	<b>4° bimestre Conteúdos:</b>	<b>4° bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bandinha rítmica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão corporal</li> </ul>

Exploração do movimento		•
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	• Danças Educacionais: Dança Criativa	• Danças educacionais: Dança Criativa, Dança Folclórica e regional
<b>PONTO III</b> Criatividade	• Brinquedos cantados	• Brinquedos cantados

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

A partir dos dados coletados, podemos voltar nosso olhar para a página 65 desta pesquisa, no item 2.3, o qual trata do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, momento em que realizamos nossa terceira categoria de análise sobre a obrigatoriedade da dança em nossa legislação. Podemos verificar que as escolas municipais seguem na íntegra o Referencial Curricular do Município de Campo Grande. Os conteúdos a serem explorados no eixo temático Atividades Rítmicas e dança contemplam os três pontos que destacamos para serem analisados.

Na escola M II, o PPP também possui um Plano de Ensino em que o professor deve se basear. No entanto, nessa escola municipal, esse documento contém o Plano mais especificado, dividido em: eixos temáticos, conteúdos, objetivos e orientações metodológicas. O último item, tem um direcionamento bastante expressivo que pode auxiliar o professor de Educação Física a realizar um trabalho com dança de maneira educativa como, por exemplo: a proposta de conteúdo para o 1º e 2º ano no primeiro bimestre vem acompanhada dos objetivos e orientações metodológicas (assim como todas as outras propostas dos bimestres e anos seguintes, que possuem mais essas duas fontes de pesquisa para o direcionamento das aulas do professor de Educação Física no Plano de Ensino contido no PPP).

#### **Quadro 7 - Objetivos e orientações metodológicas da escola M II**

<b>Objetivos</b>	<b>Orientações Metodológicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as manifestações da cultura corporal;</li> <li>• Desenvolver o instinto rítmico por meio dos movimentos corporais;</li> <li>• Vivenciar brincadeiras de roda, acompanhadas de cantigas infantis;</li> <li>• Desenvolver a expressão e a comunicação, por meio de gestos, ritmos, sons e músicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento dos conteúdos deste eixo tem a expressão corporal como forma de linguagem, na qual se devem valorizar os movimentos corporais dos alunos e favorecer o conhecimento do próprio corpo, enfatizando a importância do ritmo.</li> <li>• Sugerimos o desenvolvimento das seguintes atividades: ouvir sons, ritmos da natureza</li> </ul>

	<p>(vento, água caindo, trovão), entre outros; diversos sons do cotidiano; ouvir o ritmo do próprio corpo; realizar caminhadas rítmicas: rápidas, lentas ritmo (binário), corridas (quaternário), marchas (ternário);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos cantados: ampliar o repertório de músicas para conhecimento das crianças;</li> <li>• Expressar emoções (triste, alegre, nervoso) entre outras, corporalmente com o acompanhamento da música expressar movimentos dos animais, profissões, entre outros;</li> <li>• Possibilitar que as crianças falem sobre o que sentiram ao realizar as atividades: medo, felicidade, se foi difícil criar movimentos novos, entre outras.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Entre os dois PPP das escolas municipais, a M I apenas reproduziu os itens direcionados no Referencial Curricular do Município; a M II contextualizou, de maneira mais eficiente, para o desenvolvimento do eixo Atividades Rítmicas e Expressivas contidas no Bloco de Conteúdos da disciplina de Educação Física, auxiliando, dessa forma, o professor a desenvolver as atividades de maneira prática e mais efetiva.

Os pontos I e II são apresentados em todo o desenvolvimento do plano de ensino contido no PPP das escolas MI e MII, sendo que o ponto III foi omitido no terceiro bimestre dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da escola MI e o ponto II no 4º bimestre da referida escola.

No que se refere ao Ponto de análise I: exploração, a escola M II possui um direcionamento mais eficiente, possibilitando o acesso do direcionamento metodológico ao professor com exemplos efetivos, tais como: realizar caminhadas rítmicas: rápidas, lentas ritmo (binário), corridas (quaternário), marchas (ternário); ou possibilitar que as crianças falem sobre o que sentiram ao realizar as atividades: medo, felicidade, se foi difícil criar movimentos novos, entre outras. Dessa forma, a escola M II atende a proposta definida por Scarpato (2007), a qual é entendida como pressuposto para o desenvolvimento da exploração do movimento na página 70 desta pesquisa, em que há uma sugestão de que a dança ensinada na escola deve se tornar um canal de vivências e informações, auxiliando os alunos a conhecerem seu corpo, assim como relacionarem como fazer, conhecer, apreciar e interpretar a dança.

No que se refere ao Ponto de análise II: Consciência corporal, a escola M II possui como objetivo de proposta para o trabalho com dança atividades para desenvolver a expressão e a comunicação por meio de gestos, ritmos, sons e músicas; isso é possível de se alcançar por meio do trabalho com consciência corporal. Como orientação metodológica, a escola propõe exemplos que facilitam esse processo: há orientações, por exemplo, para o professor desenvolver atividades com os alunos, com o intuito de alcançar tal objetivo, pedindo para os discentes expressarem emoções (triste, alegre, nervoso, entre outras); corporalmente, com o acompanhamento da música, expressar movimentos dos animais, profissões, entre outros.

No que se refere ao Ponto de análise III: Criatividade, o conteúdo brinquedos cantados é o conteúdo contemplado em três bimestres do 1º e 2º ano e do 3º ao 5º ano nos quatro bimestres, sendo esse conteúdo de importante valia para o desenvolvimento dessa característica humana, por relacionar-se com o ato de cantar. Quando analisamos as letras e as coreografias de alguns brinquedos cantados, observamos que elas possibilitam que sejam desenvolvidas nas crianças a imaginação, a atenção e a criatividade, além de habilidades motoras como ritmo e equilíbrio (ZOBOLI et al, 2012).

O ato de aprender brincando estimula a inteligência das crianças, possibilitando que elas se envolvam exercitando a concentração, a imaginação e a criatividade, unindo a oralidade ao jogo corporal. Portanto, torna-se pertinente a repetição desse conteúdo durante os anos letivos dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

### 3.2 Análise dos dados das escolas estaduais E I e E II

No PPP das escolas E I e E II, não foi encontrado direcionamento para nenhuma das disciplinas escolares. De maneira ampla, abordam questões estruturais, sociais e culturais da escola. Sobre a dança, mencionam projetos que ocorrem nessas instituições, como, por exemplo, aula de balé no contraturno.

A seguir, mostraremos os quadros de análise dos dados dos PPP das escolas E I e E II no intuito de salientar a inexistência, ao menos nos documentos, dos três pontos elencados como importantes na nossa pesquisa para a condução do professor de Educação Física no ensino de dança na escola.

**Quadro 8: Análise dos dados do PPP da escola E I**

<b>Educação Física/ eixo temático: Atividades Rítmicas e dança/ Ensino Fundamental I</b>		
<b>Pontos contemplados na pesquisa</b>	<b>1° e 2° ano</b>	<b>3° e 5° ano</b>
	<b>1° Bimestre Conteúdos:</b>	<b>1° Bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO III</b> Criatividade	Não encontrado	Não encontrado
	<b>2° Bimestre Conteúdos:</b>	<b>2° Bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO III</b> Criatividade	Não encontrado	Não encontrado
	<b>3° bimestre Conteúdos:</b>	<b>3° bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO III</b> Criatividade	Não encontrado	Não encontrado
	<b>4° bimestre Conteúdos:</b>	<b>4° bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO III</b> Criatividade	Não encontrado	Não encontrado

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

**Quadro 9: Análise dos dados do PPP da escola E II**

<b>Educação Física/ eixo temático: Atividades Rítmicas e dança/ Ensino Fundamental I</b>		
<b>Pontos contemplados na pesquisa</b>	<b>1° e 2° ano</b>	<b>3° e 5° ano</b>
	<b>1° Bimestre Conteúdos:</b>	<b>1° Bimestre Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	Não encontrado	Não encontrado

<b>PONTO III</b> Criatividade	Não encontrado	Não encontrado
	<b>2º Bimestre</b> <b>Conteúdos:</b>	<b>2º Bimestre</b> <b>Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO III</b> Criatividade	Não encontrado	Não encontrado
	<b>3º bimestre</b> <b>Conteúdos:</b>	<b>3º bimestre</b> <b>Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO III</b> Criatividade	Não encontrado	Não encontrado
	<b>4º bimestre</b> <b>Conteúdos:</b>	<b>4º bimestre</b> <b>Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	Não encontrado	Não encontrado
<b>PONTO III</b> Criatividade	Não encontrado	Não encontrado

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

É possível compreender que nas escolas estaduais o conteúdo Dança não está sendo proposto para o Ensino Fundamental I, o que suscita reflexões a respeito como, por exemplo: como elucidar um possível caminho para a consolidação da prática educativa em dança por meio do professor de Educação Física? Averiguar os PPP das escolas nos permitiu verificar que, até mesmo nesse documento, as escolas estaduais ainda estão trilhando um caminho tortuoso em relação ao ensino da dança, o que aparentemente dificulta a prática do docente.

Essa constatação parece demonstrar que, nem ao menos no campo intencional, há consenso com relação à presença desta prática corporal no currículo de Educação Física nas escolas estaduais de Campo Grande – MS na disciplina estudada, demonstrando uma possível veracidade em relação ao que literatura aponta: esse conteúdo não tem sido ministrado efetivamente nas escolas (MARQUES, 1997).

Isso indica que faltam elementos que coloquem a dança como conteúdo presente nas aulas de Educação Física, posto que a área vem se dedicando à expansão dos conteúdos para

além do esporte, das características de competitividade, aproximando-se com uma relação mais aprofundada com a cultura corporal.

Dessa forma, não conseguimos compreender se os conteúdos da Educação Física estão apresentados de maneira ampliada, delimitando elementos positivos relacionados à cultura corporal, nesse caso, especificamente à dança, visto que os PPP das escolas E I e E II não apresentam um referencial teórico que favoreça o desenvolvimento do conteúdo e dos objetivos do ensino da dança na escola por meio da disciplina de Educação Física.

### 3.3 Análise dos dados da escola particular P I

A escola P I possui um PPP bem elaborado e seu direcionamento para os professores, assim como nas escolas M I e M II, é feito pelo Plano de Ensino, no qual constam as seguintes categorias: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e projetos e/ou temas transversais. Seus direcionamentos são elaborados por semestre, um diferencial em relação às escolas analisadas M I e M II, já que estas propõem direcionamentos por bimestre.

#### Quadro 10: Análise dos dados do PPP da escola P I

Educação Física/ eixo temático: Atividades Rítmicas e dança/ Ensino Fundamental I		
Pontos contemplados na pesquisa	1º ano	
	1º semestre Conteúdos:	2º semestre Conteúdos:
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão corporal;</li> <li>• Atividades Rítmicas;</li> <li>• Equilíbrio;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação e espaço-temporal;</li> <li>• Expressão corporal;</li> <li>• Atividades rítmicas;</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência corporal/esquema corporal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência corporal/Esquema corporal;</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos cantados, utilizando ritmos e outras percepções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos cantados e desenvolvimento do ritmo de várias formas e percepções</li> </ul>
	2º ano	
	1º semestre Conteúdos:	2º semestre Conteúdos:
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão corporal</li> <li>• Atividades rítmicas e de dança;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão corporal;</li> </ul>

<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equilíbrio</li> <li>• Lateralidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação Espaço-temporal;</li> <li>• Equilíbrio</li> <li>• Lateralidade</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos cantados e desenvolvimento do ritmo de várias formas e percepções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinquedos cantados e desenvolvimento do ritmo de várias formas e percepções</li> </ul>
	<b>3º ano</b>	
	<b>1º semestre</b> <b>Conteúdos:</b>	<b>2º semestre</b> <b>Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>
	<b>4º ano</b>	
	<b>1º semestre</b> <b>Conteúdos:</b>	<b>2º semestre</b> <b>Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equilíbrio.</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência corporal</li> <li>• Equilíbrio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência corporal;</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de Autocontrole;</li> </ul>
	<b>5º ano</b>	
	<b>1º semestre</b> <b>Conteúdos:</b>	<b>2º semestre</b> <b>Conteúdos:</b>
<b>PONTO I</b> Exploração do movimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>
<b>PONTO II</b> Consciência corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência corporal</li> </ul>
<b>PONTO III</b> Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não encontrado</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

A escola PI indica para as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, primeiro ano, no primeiro semestre, atividades motoras lúdicas que permitam desenvolver nas crianças a organização da sua imagem corporal e o ajuste dos comportamentos motores e, no segundo



semestre, atividades motoras lúdicas, possibilitando à criança a organização da sua imagem de corpo vivido.

Para o segundo ano, primeiro e segundo semestre, objetivam que a Educação Física na escola tenha como função o ajuste dos comportamentos motores, individualmente ou com a sociedade. Esse objetivo é constituído através de atividade motora lúdica, permitindo à criança a organização da sua imagem de corpo vivido.

A escola P I indica para o 3º ano, primeiro semestre, atividade motora lúdica, permitindo à criança a organização da sua imagem corporal e o ajuste dos comportamentos motores. Para o segundo semestre objetiva que a Educação Física na escola tenha como função o ajuste dos comportamentos motores, individualmente ou com a sociedade. Esse objetivo também é constituído através de atividade motora lúdica, permitindo à criança a organização da sua imagem de corpo vivido.

No 4º ano, para o primeiro e o segundo semestre, é descrito que a Educação Física busca entender, valorizar e vivenciar a relação do aluno com o seu próprio corpo, através de atividade motora lúdica, permitindo à criança a organização de sua própria imagem corporal.

Para o quinto ano, os princípios nos dois semestres são: A Educação Física na escola tem como função o ajuste dos comportamentos motores, individualmente ou com a sociedade. É constituído através da atividade motora lúdica, permitindo à criança a organização da sua imagem de corpo vivido.

O mais interessante na investigação realizada no PPP da escola P1 é que ela desenvolve, através dos conteúdos, os pontos que estamos pesquisando, no entanto, não acontece por meio da dança e sim dos jogos e exercícios variados, exceto para o primeiro ano, que possui na metodologia “brinquedos cantados e brincadeiras de roda”. Podemos observar isso porque o plano de ensino, que está contido no PPP, possui as metodologias para a prática dos conteúdos. Para uma maior compreensão do que foi exposto, a seguir mostraremos o Plano de Ensino do 3º ano, segundo semestre e do 5º ano, primeiro semestre, na íntegra com todo o direcionamento para a disciplina de Educação Física.

**Quadro 11 – PPP 3º ano/ Segundo semestre escola P I**

<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Projetos e/ou temas transversais</b>
<p>Desenvolvimento das habilidades básicas dos alunos, bem como as percepções motoras.</p> <p>Desenvolver as rápidas respostas motoras.</p> <p>Desenvolver o controle corporal.</p> <p>Estimular os alunos à prática de atividades lúdicas direcionadas.</p>	<p><b>CONCEITUAIS</b></p> <p>Jogos pré-desportivos.</p> <p>Jogos de corridas variadas. Jogos com regras. Orientação espaço-temporal.</p> <p>Lateralidade/Direcionalidade. Atividades de autocontrole.</p> <p>Coordenação motora geral.</p> <p>Coordenação motora fina. Capacidades físicas básicas (força, velocidade, flexibilidade, resistência). Jogos de tabuleiro.</p>	<p>Através de exercícios e jogos variados que atendam às necessidades do grupo.</p> <p>Jogos em linha: cara ou careta, rua e avenida, mamãe na rua, barra manteiga.</p> <p>Jogos em círculo: gato e rato, coelho sai da toca, lenço atrás, revezamento circular.</p> <p>Corridas variadas: estafetas, pegadores, com obstáculos e sem obstáculos. Execução de atividades com materiais: bolas de borracha, bambolês, cordas, bolas de meia, bastões.</p>	<p>Observação, participação e assiduidade dos alunos.</p>	<p><b>Princípios:</b> ética social mediada por crítica, diálogo, reflexão, sensibilidade, autonomia, felicidade, criatividade, justiça, intelectualidade e argumentação desde a lógica social. Promover a vida propiciando a educação integral da juventude por meio do sistema formal de ensino e da busca pela paz.</p>
<p>Proporcionar aos alunos atividades que favoreçam as relações do grupo e que promovam o bem-estar nas relações interpessoais evidenciando os laços de companheirismo e da paz.</p>	<p><b>PROCEDIMENTAIS</b></p> <p>Executar jogos de corridas variadas, jogos de círculo, jogos em linha e pegadores; habilidades básicas como correr, saltar, ultrapassar, rolar.</p>	<p>Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos escolares e das experiências trazidas do contexto social. Atividades lúdicas direcionadas para conceitos: perto e longe, alto e baixo, direita e esquerda, dentro e fora.</p>	<p>Participação nas atividades com desenvoltura, utilizando os movimentos aprendidos de forma adequada e criativa.</p>	<p>Jogos com regulamentação que responda a igualdade de oportunidades, equidade, integração, respeito à integridade, liberdade de consciência, desempenho, responsabilidade, solidariedade, compromisso e</p>

				uso responsável da liberdade.
Permitir a integração dos alunos dentro da sociedade respeitando as ações individuais e do grupo dentro das questões sociais e ambientais.	<b>ATITUDINAIS</b> Saber se portar frente a conflitos com ajuda do professor e do grupo, sendo um colaborador em situações que possa integrar o seu esforço em relação ao grupo.	Visualizações dos alunos, estando atento às demais atitudes demonstradas.		Consensual, responsável, convivência social pluralista e participativa.

Fonte: PPP escola PI

### Quadro 12 – PPP 5º ano/ Primeiro semestre escola P I

<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Projetos e/ou temas transversais</b>
Desenvolvimento das habilidades básicas dos alunos, bem como as percepções motoras e visuais. Participar de atividades corporais, respeitando e reconhecendo suas características agindo de forma criativa.	<b>CONCEITUAIS</b> Vivência esportiva (jogos preliminares). Habilidades motoras variadas. Jogos pré-desportivos. Jogos cooperativos. Atividades de autocontrole. Consciência corporal. Capacidades físicas básicas (força, velocidade, flexibilidade, resistência) Jogos de tabuleiro.	Através de exercícios e jogos variados que atendam às necessidades do aluno tanto individualmente quanto no grupo.	Observação, participação e assiduidade dos alunos.	Ética social mediada por crítica, diálogo, reflexão, sensibilidade, autonomia, felicidade, criatividade, justiça, intelectualidade e argumentação desde a lógica social.
Proporcionar aos alunos atividades que favoreçam as relações do grupo e que promovam o	<b>PROCEDIMENTAIS</b> Executar jogos de corridas variadas, jogos de círculo,	Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos	Participação nas atividades com desenvoltura, utilizando os movimentos	Jogos com regulamentação que responda a igualdade de oportunidades,

bem-estar nas relações interpessoais. Participar das atividades criando regras e respeitando as propostas pelo grupo.	jogos em linha e pegadores. Executar jogos de modalidades esportivas (futsal, vôlei, basquete, handebol). Habilidades básicas como: correr, saltar, ultrapassar, rolar...	escolares e das experiências trazidas do contexto social.	aprendidos de forma adequada e criativa.	equidade, integração, respeito à integridade, liberdade de consciência, desempenho, responsabilidade, solidariedade, compromisso e uso responsável da liberdade.
Permitir a integração dos alunos dentro da sociedade respeitando as ações individuais e do grupo dentro das questões sociais e ambientais. Promover a vida propiciando a educação integral da juventude por meio do sistema formal de ensino.	<b>ATITUDINAIS</b> Saber se portar diante de situações de conflitos com ajuda do professor e do grupo, sendo um colaborador em situações que possam integrar o seu esforço em relação ao do grupo.	Visualização dos alunos, estando atento às demais atitudes demonstradas.		Consensual, responsável, convivência social pluralista e participativa.

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Por meio da análise do PPP da escola P I, podemos dizer que ela não propõe nos documentos nenhuma ação por meio da dança de forma educativa.

No que se refere ao Ponto de análise I: Exploração, foi destacado nos 1º e 2º ano, sendo que para o 3º e 5º ano não há nenhum direcionamento para esse ponto; para o 4º ano esse ponto é desenvolvido apenas no segundo semestre.

No que se refere ao Ponto de análise II: Consciência corporal, há menção em relação a ele no 1º e 2º ano, sendo esse ponto de análise bem destacado no 4º e 5º ano.

No que se refere ao Ponto de análise III: Criatividade, este é desenvolvido no 1º e 2º ano; com o 4º ano somente no segundo semestre. Não há menção de desenvolver esse ponto no 5º ano.

Encontramos apenas uma menção de atividades rítmicas e dança no 2º ano, no primeiro e segundo semestre, porém, na metodologia proposta, não encontramos um trabalho efetivo que contemple os três pontos de análise por intermédio da dança.

Diante disso, as análises nos direcionaram aos apontamentos de que algumas proposições pedagógicas do conteúdo Dança na disciplina de Educação Física, apesar de destacarem os três pontos pesquisados, apresentam dificuldades justamente na sugestão de estratégias e exemplos que possam ser empregados durante a prática pedagógica docente. Acentuamos ainda que, apesar da menção aos três pontos sugeridos na análise se apresentarem em praticamente todos os anos das escolas analisadas, o Ponto III, relacionado à criatividade, é o menos explorado. Não temos como objetivo tecer críticas aos PPP analisados por conta dessa limitação, mas reconhecer a relevância dos pontos abordados para o conteúdo Dança na disciplina de Educação Física.

#### 3.4 ANÁLISE GERAL DOS DADOS COLETADOS

Nossa análise está baseada no documento que é referência para a escola, o PPP, segundo Veiga (2000), é atribuído a ele a função de nortear a ação educativa da escola, organizando o trabalho pedagógico como um todo. Todas as características da instituição escolar são compostas no PPP, que no momento da coleta de dados dessa pesquisa sua orientação decorria dos PCNs e das Diretrizes aos projetos traçados pela escola, o que oportuniza oferecer à comunidade a qual está posta, planejamentos e projetos que colaborem para a estruturação de sua identidade e autonomia.

Posto isto, esses documentos foram analisados no que se refere à dança, visando a forma como a interpretam e compreendem para o ensino escolar. Para tal fim, no capítulo 2 da presente dissertação, estudamos a obrigatoriedade do ensino da dança na disciplina de Educação Física, onde reconhecemos que a dança foi considerada como conteúdo estruturante. Ser reconhecida como elemento educativo na disciplina supracitada, abriu precedentes para entendermos que a mesma deve acontecer de maneira significativa e contextualizada na estruturação e organização do conhecimento acerca da mesma.

Tomamos por base alguns autores que foram estudados no capítulo 1 dessa pesquisa, no item 1.1, onde buscamos entender a função pedagógica da dança, tendo como meta abarcar os aspectos destacados como essenciais para o ensino da dança na escola. Elencamos três pontos entendidos como importantes pelas autoras para nortear nossa análise dos dados dos PPP das cinco escolas as quais obtivemos acesso, são eles:

- Exploração do movimento
- Consciência corporal
- Criatividade

Entre as escolas que apresentaram os pontos elencados:

- Uma escola apresentou os pontos elencados no conteúdo de maneira satisfatória, com objetivos e metodologias claras voltadas para os princípios pedagógicos da dança enquanto educação;
- Uma escola apresentou os pontos destacados, no entanto, sem direcionamentos objetivos e metodológicos para auxiliar a prática por meio do professor;
- Uma escola apresentou os pontos destacados, com objetivos e metodologias claras, mas, apesar disso, os pontos elencados são desenvolvidos por meio de jogos esportivos e não por meio da dança.

Entre as escolas que não apresentaram os pontos destacados:

- Duas escolas não mencionam qualquer direcionamento para o ensino pedagógico da dança;

Perceber que as escolas em geral não possuem um direcionamento efetivo e acessível para o ensino da dança nos faz considerar o que está enraizado em nossa sociedade e que penetra a escola por intermédio dos seus sujeitos sociais, entendendo a dança como lazer e distração, reforçando a afirmativa de Marques (2007, p. 102) “a dança ainda é vista por grande contingente do professorado não formado em dança, somente como recurso, meio, diversão e atividade extracurricular”. Sabendo que a dança possui grande potencial educativo verificamos que nos documentos das escolas pesquisadas, ela não está sendo associada ao processo educacional, se tornando uma questão desfavorável para o reconhecimento das possibilidades de desenvolver e redimensionar os saberes desse conteúdo nessa escola.

### **Escola que apresentou os pontos elencados por meio da dança de maneira objetiva**

Mediou o conteúdo de maneira satisfatória, com objetivos e metodologias claras voltadas para os princípios pedagógicos da dança enquanto educação, constatamos que atende no PPP os três pontos em sua proposta, sem negligenciar a dança na escola abarcando uma fundamentação clara, sendo entendida como Strazzacappa (2001) reconhece, linguagem social e expressão de vida, sendo seu movimento espaço externo da imaginação, partindo do princípio de que a dança utiliza a criatividade e a imaginação como meio de vivenciar, expressar, comunicar, participar e transformar a realidade.

Encontramos no PPP dessa escola as orientações para desenvolvimento da *expressão corporal, consciência corporal, dança criativa, brinquedos cantados e danças educacionais*, acompanhados de uma metodologia voltada para os jogos e brincadeiras corporais por meio da dança, o que nos remete à utilização do movimento com intuito de promover a intensa participação do grupo desenvolvendo a criatividade e a imaginação na educação como Salvador (2013) propõe, um movimento expressivo capaz de formar pessoas que não apenas aprendam os conhecimentos elaborados pela humanidade como verdade imutável, mas que saibam refletir se sentindo capazes de envolver-se com esses conhecimentos, recriando-os.

No ponto referente à criatividade, em um dos objetivos apontados no PPP dessa escola, conferimos o item: *desenvolver a expressão e a comunicação, por meio de gestos, ritmos, sons e músicas*, o que nos submete a mencionar Duarte Jr. (2000), que entende o processo criativo envolvendo criação e também sentido, se tornando uma maneira de provocar a criança para voltar-se ao seu próprio processo de sentir, compreendendo com mais cuidado seus desejos, suas necessidades e sua posição no mundo, sem se apossar de valores que muitas vezes são impostos. A dança enquanto manifestação artística e conteúdo da Educação Física, permite a expansão dos alunos e alunas como pessoas criativas e autônomas, capazes de tomar decisões e de agirem de maneira transformadora.

O ensino da dança na educação abarca a humanização da comunidade, contribuindo com a educação formal, por intermédio do corpo, à vista disso, Salvador (2013, p. 65) sugere partirmos do princípio de que “perceber o corpo é essencial para movimentá-lo”. Nos ensinamentos da dança na escola é previsto ocorrer um processo de sensibilização, buscando a estabilidade entre razão e sensibilidade.

Identificamos nesse PPP a indicação para *consciência corporal*, voltando nosso olhar para a página 82 dessa dissertação, verificamos que há como orientação metodológica o seguinte

ponto: “*expressar emoções (triste, alegre, nervoso) entre outras, corporalmente, com o acompanhamento da música expressar movimento dos animais, profissões, entre outros.*”

Dessa forma verificamos que a dança como processo co-educativo, pode utilizar-se da improvisação como indicativo para que nenhum aluno se sinta discriminado por não conseguir realizar algum movimento, auxiliando no despertar da expressão, da criatividade e da consciência corporal, para Salvador (2013) o corpo torna-se disponível por meio do processo de investigação, exploração e experimentação que a improvisação assegura, permitindo que todos os alunos e alunas dançam.

Na orientação metodológica citada, podemos notar a preocupação em evitar a contenta entre o movimento e a formalidade da execução por meio da técnica, sem marcar estereótipos, esse processo de criação permite que as crianças do Ensino Fundamental I possam elaborar e reelaborar seus sentimentos e pensamentos a respeito dos colegas e de si mesmos, reelaborando suas atitudes em relação as diferenças e suas ações de movimentos significativas (ROCHA, 2009).

Sendo assim, consideramos que 20% dos PPP analisados, vivenciam de fato o ensino da dança conforme os pressupostos, como modo de expressão capaz de tratar o corpo como o sujeito, possível de comunicação. Entendendo as relações estabelecidas entre conhecer, interpretar, fazer e apreciar a dança em seu contexto geral.

### **Escola que apresentou os pontos destacados, no entanto, sem direcionamentos objetivos e metodológicos para auxiliar a prática por meio do professor**

O PPP da escola referida menciona atividades que possam desenvolver os pontos analisados como, *brinquedos cantados, ritmo, expressão corporal, dança criativa, dança folclórica e regional*, no entanto, sem objetivos e metodologia que pudessem orientar o professor para o desenvolvimento das aulas de dança, por esse motivo não conseguimos identificar como o professor vai desenvolver esse conteúdo.

Para elaborar seu plano de aula o professor deve remeter-se primeiramente ao aluno, não se colocando no centro do processo educacional, mas ao lado do aluno, como bem explica Scarpato (2007, p. 47) “ao professor, cabe assumir o papel de facilitador e/ou orientador das atividades, criando um clima de atenção e concentração, sem perder de vista a ludicidade e sem inibir a expressão do aluno ou submetê-lo a situações constrangedoras”.



O PPP da escola auxilia o professor a reconhecer seus alunos diante do desenvolvimento e do contexto sócio cultural do local, considerando para o planejamento de suas aulas as preferências dos alunos, podendo deixar claro seus objetivos de acordo com as especificidades da dança.

O professor deve propor as atividades de acordo com a maneira (dos alunos) de pensar, de agir e viver o espaço, o tempo, o corpo e a dança no mundo contemporâneo (MARQUES, 1997), o PPP bem elaborado pode ser uma via para que a dança se manifeste como é proposta para a escola, respeitando as diversidades e desenvolvendo os alunos de maneira integral.

A expressão, a consciência corporal e a criatividade, podem ser estimuladas por meio de experiências e realizações de diversos movimentos, sendo válido e necessário o professor propor alguns movimentos para as crianças irem se soltando aos poucos, equilibrando a reprodução e a criação (SCARPATO, 2007). As aulas precisam ser significativas para os alunos, auxiliando na compreensão da dança e na capacidade de problematizar e transformar o conteúdo, é possível realizar esse trabalho por meio de processos educativos.

Considerando que o PPP da referida escola analisada não contém incentivos metodológicos para efetivar a atuação do professor diante do ensino da dança, elencar apenas os pontos não é considerado por nós, como suficiente para o desenvolvimento de tal conteúdo. Conseqüentemente, 20% das escolas analisadas não deixa claro como propõe o ensino da dança.

**Escola que apresentou os pontos destacados, com objetivos e metodologias claras, mas, apesar disso, os pontos elencados são desenvolvidos por meio de jogos esportivos e não por meio da dança**

Consideramos que essa escola analisada possui seus objetivos e metodologias muito bem desenvolvidos e de fácil entendimento, todavia, os pontos destacados são apresentados por meio de jogos esportivos.

Palavras como: *consciência corporal, esquema corporal, equilíbrio, expressão corporal, orientação espaço-temporal, brinquedos cantados*, contemplam os pontos em nossa pesquisa, mas quando nos remetemos a metodologia percebemos que são expressados por intermédio dos *jogos em linha, corridas variadas, jogos em círculo e jogos cooperativos*, todos direcionando à vivência de jogos pré-desportivos, com objetivos voltados para *desenvolvimento das percepções motoras, respostas motoras rápidas e também do controle corporal*.

Nesse sentido essa escola nos direciona à alguns autores em questionar em qual disciplina a dança deve ser ensinada,

Mesmo assim, como em várias partes do mundo, persistem no Brasil alguns "desentendimentos" sobre o campo de conhecimento da dança que já foram, vamos dizer, "resolvidos", em outras áreas do conhecimento como a matemática, a geografia, a física: na escola, em que disciplina a dança seria ensinada? Artes? Educação Física? Será que estaria na hora de pensarmos uma disciplina exclusivamente dedicada à dança? Ou ainda, será que deveríamos deixar o ensino de dança à informalidade das ruas, dos trios elétricos, dos programas de auditório, dos terreiros, da sociedade em geral? Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E... quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em Educação Física? As pedagogas e professoras formadas em magistério de 2o. Grau estariam aptas a trabalhar esta disciplina nas quatro primeiras séries da escola fundamental? Enfim, que nome daríamos à "dança da escola"? Expressão Corporal? Dança Educativa? Educação pelo/do/no (etc) movimento? entre tantos outros que escutamos por aí (MARQUES 1997, p.20).

Para a autora a escola é um local privilegiado, e nesse lugar deve-se ter um olhar crítico sobre o ensino da dança, refletindo sobre sua função para formalizar seu ensino de forma pedagógica, dessa forma o maior questionamento é de *como* a dança está sendo ensinada em nosso país (MARQUES, 1997).

O ensino de dança analisado por intermédio do PPP, nos remete a maneira como toda a equipe escolar e o seu PPP entendem a dança nesse ambiente, nesse caso, essa visão pode vir a ser um impeditivo para o desenvolvimento do trabalho com dança pelo professor, conforme sua verdadeira função na escola, independente, de sua formação.

### **Das escolas que não mencionaram qualquer direcionamento para o ensino pedagógico da dança**

Duas escolas não mencionam o desenvolvimento da dança; diante do número de escolas pesquisadas, passa a ser um número expressivo, visto que, entre as escolas que mencionam apenas uma possui um PPP que direciona a efetivação da dança de maneira pedagógica no âmbito escolar.

Em 2018, percebemos que a história ainda se repete, o privilégio aos valores intelectuais em relação aos valores sensíveis, está presente até mesmo na teoria. Mesmo tendo mostrado em nossos estudos que essa visão vem se modificando, pois, encontramos diversos autores que estudam a dança, em especial na educação como Strazzacappa (2001), Marques (2007), Scarpato (2007), Rocha (2009), Salvador (2013), esses (as) estudiosos (as) esclarecem que há

uma melhor compreensão nos valores criativos e sobretudo formativos do conteúdo dança na escola, direcionando à ampliação das ações corporais.

No entanto, mesmo ela sendo reconhecida e se tornado obrigatória na Legislação da Educação Brasileira, em especial como conhecimento das atividades rítmicas e expressivas no currículo de Educação Física, para Strazzacapa e Morandi (2006) e Vieira (2010), a dança ainda não foi legitimada na escola.

As reflexões sobre o papel da dança na escola são inúmeros, destacamos Marques (2003) que relata a falta de conhecimento sobre o assunto por parte de todos que integram o espaço escolar, os professores, os gestores, os alunos e também a família e a comunidade, não percebendo as funções formativas da dança, a autora ainda relata que alguns gestores utilizam o ensino da dança como forma de “acalmar os alunos” (p.23). Marques (2003) aponta os problemas visíveis e faz contribuições significativas que nos auxiliam a tratar desses possíveis problemas, direcionando os professores a desenvolverem o trabalho com dança, baseados em conteúdos específicos e relacionando-os com as questões socioculturais.

Tendo em vista o contexto geral de nossa pesquisa, essa porcentagem expressiva, 40% de escolas que não mencionam o conteúdo dança em seus PPP, nos aponta que ainda que observados os avanços sobre o tema há limites que podem impedir a prática pedagógica do professor, é possível que as escolas analisadas de Campo Grande – MS, em sua maioria significativa, ainda utilizam a dança somente para a obtenção do produto final, ou seja, para apresentações nas festividades da escola.

Marques (1997) há alguns anos atrás escreveu:

Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das idéias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. De fora para dentro, regras posturais baseadas na anatomia padrão, seqüências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim-de-ano) podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tanto ideais de corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade (MARQUES, 1997, p. 24).

Passaram-se 21 anos e ainda encontramos dificuldades nos PPP das escolas em como entender e desenvolver o conteúdo dança. Buscando uma forma de auxiliar nossos professores e gestores, nosso Projeto de Intervenção visa colaborar com os avanços que existem na área, proporcionando experiências e reflexões aos licenciados em Educação Física.

## CONCLUSÃO

A categoria de análise 4, análise dos PPP, nos permitiu assimilar como a dança é proposta e obrigatória nos documentos oficiais que fundamentam o ensino do conteúdo Dança nas escolas pesquisadas. É notório que há nos documentos a obrigatoriedade desse conteúdo da Cultura Corporal, acentuando sua pertinência no Ensino Fundamental I, fato que pode ser atribuído ao movimento renovador da Educação Física, vindo de diferentes fases e que prevê a ampliação dos conteúdos escolares.

Nesta pesquisa nos atentamos também para a nomenclatura do conteúdo na disciplina de Educação Física que não é denominado “dança” e sim “atividades rítmicas expressivas”, o que pode ter ocasionado o não envolvimento com o conteúdo na escola pesquisada PI.

Embora tenhamos encontrados os pontos pesquisados na maioria dos PPP e em quase todos os anos do Ensino Fundamental I, sentimos falta de um respaldo teórico para auxiliar o professor na distribuição e seleção dos conteúdos ao longo dos anos escolares.

Por fim, entre os PPP analisados, apenas um apresentou propostas bem embasadas com direcionamentos metodológicos sobre a dança, alicerçando o trabalho do professor (escola M II). Embora haja um avanço na concepção da disciplina Educação Física na escola, ainda podemos notar que faltam direcionamentos concisos para o conteúdo Dança.

Esta pesquisa pôde auxiliar em nossa concepção de como a dança está sendo proposta nas escolas pesquisadas e provocou uma reflexão a respeito do fato de o professor de Educação Física não possuir um material essencial para consolidar o conteúdo Dança no campo escolar. Seria interessante apurar, em uma próxima pesquisa, qual a relação do professor, nas diferentes realidades de ensino, com o PPP da escola em sua atuação docente com o conteúdo Dança, tendo em vista que dançar, nos espaços escolares analisados, parece ainda ser um grande desafio.

Verificamos na categoria de análise I que a dança veio se desenvolvendo juntamente com as transformações da sociedade, até entrar, como consequência da Dança Moderna, como conteúdo na escola por meio das disciplinas Arte e Educação Física. Muitos estudiosos passaram a se dedicar aos estudos dessa arte de maneira que contemplasse o contexto pedagógico escolar, respeitando as diversidades e desenvolvendo o indivíduo de forma integral, como pontuamos na categoria de análise 2.

A terceira categoria de análise nos mostra que a caminhada para a inclusão da dança como componente curricular ainda é recente, porém, apesar dos desafios encontrados para sua

consolidação, considera-se que a prática da dança é essencial para a formação dos alunos e alunas do Ensino Fundamental, já que estão no período de desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas.

Sabendo que o nosso corpo se comunica, se relaciona e se expressa, os pontos de análise I: Exploração, II: Consciência Corporal e III: Criatividade devem se fazer presentes no ensino da dança na escola, proporcionando às crianças a possibilidade de ampliar esses benefícios tão importantes por intermédio da dança, salientando o comprometimento do professor para realizar essa mediação.

No momento em que obtivemos acesso aos documentos para realizar as respectivas análises, categoria de análise 4, os PCN foram os guias que estavam em concordância com o direcionamento do professor para a prática corporal e o estudo dela, como nos foi mostrado no capítulo 3, categoria de análise 3.

É necessário que o professor consiga desfrutar dessa arte proporcionando aos alunos uma relação saudável com a prática da dança, sendo importante para o desenvolvimento da socialização, afetividade, como também para a cognição, fatores essenciais para o indivíduo em formação. Essa análise evidencia a importância do PPP como um documento norteador da prática da comunidade escolar para a efetivação do ensino de dança, que não deve promover um direcionamento tendencioso e parcial em relação aos conteúdos que fazem parte da disciplina de Educação Física.

O PPP da escola deve reafirmar a perspectiva de proporcionar conhecimentos que devem ir além dos tradicionais e a proposta deve proporcionar a construção e reflexão sobre os princípios que direcionem os discentes a compreenderem a sociedade contemporânea.

Os dados obtidos sobre a organização do conteúdo Dança na disciplina de Educação Física obtidos pelos PPP de cinco escolas analisadas indicaram que duas delas apresentam sugestões de como desenvolver os pontos elencados como fatores determinantes da análise, no entanto observamos que, na escola P I, as sugestões de ensino e desenvolvimento de tais pontos não contemplam o conteúdo Dança, sendo a escola M II considerada a que possui o PPP mais eficiente, já que as escolas estaduais E I e E II não possuem sequer uma orientação dos conteúdos da disciplina envolvida na pesquisa. As sugestões apresentadas pela escola M I são demasiadamente amplas e insuficientes para a orientação do docente em desenvolver o conteúdo Dança.

Ao longo de nossa pesquisa sobre o conteúdo Dança na disciplina de Educação Física, verificamos que os PPP de cinco escolas da capital campo-grandense, em geral, possuem

sugestões de seleção e distribuição dos conteúdos da disciplina analisada, significativamente divergentes entre si.

Compreende-se, a partir desta análise, que os pontos relevantes para o ensino da dança na escola é um conteúdo valorizado, ao menos são mencionados a partir da perspectiva dos PPP analisados, havendo indícios da presença do ensino de dança no campo escolar mesmo com enfoques e sugestões distintas em cada documento.

Assim, justificamos a necessidade dessa análise documental, decorrente do fato de termos compreendido, na segunda categoria de análise, discorrida no capítulo II, a pouca presença da dança na escola e as dificuldades de entendimento dos objetivos e metas educacionais pressupostas para a temática em questão. Portanto, os PPP analisados nos fornecem indícios a respeito desse afastamento, assim como elementos para que esse cenário seja superado.

A ausência de um auxílio teórico relacionado à dança na escola nos PPP se torna um fator limitante para o seu ensino, deixando o professor sem subsídios necessários para discorrer o tema ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental I, suscitando o impacto desses referenciais na execução da atividade docente.

Após passar por todas as categorias de análise, verificamos, de fato, a importância desse conteúdo, uma vez que as atividades desenvolvidas por meio dele podem proporcionar um desenvolvimento saudável e valioso para a criança por meio das primeiras explorações dos movimentos corporais e do ambiente, dos contatos com as diferentes formas de se movimentar dos colegas, das relações de confiança entre os pares, de experiências por meio de jogos e brincadeiras corporais e comunicação com seus semelhantes, fatores que podem contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, principalmente na contemporaneidade, momento marcado pela privação de espaço e tempo para as crianças brincar.

Desde o ano de 1997, quando foi publicado o conteúdo Dança como parte das disciplinas integrantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – vista como atividade educativa, criativa e recreativa, além de proporcionar situações que auxiliam na construção do conhecimento – percebemos que, teoricamente, essa proposta é significativa para a atual visão de educação, no entanto os estudiosos do contexto dança na escola nos levam a refletir que a prática desse conteúdo deve ser reavaliada.

Nessa perspectiva, a inclusão da dança é compreendida por muitos como prova de seu valor em si, se tornando superior a um enfeite da escola, já que a sua riqueza de benefícios em movimentos abarca corpo e enobrecem a aprendizagem de maneira totalitária.

A prática em dança de maneira pedagógica no âmbito escolar altera e amplia o conhecimento dos alunos sobre novas culturas, modificando a relação de si mesmos por meio de práticas de movimentos e o desenvolvimento da consciência ampla das necessidades corporais para vida salutar e conveniente a novos conhecimentos.

A experiência no Mestrado PROFEDUC e o desenvolvimento desta pesquisa me conduziram à efetiva busca pelo desenvolvimento pedagógico concreto da dança na escola, de maneira que os professores tenham condições de refletir sobre a dança no contexto educativo e oferecer aulas que buscam o desenvolvimento de experiências significativas para os alunos, intensificando o seu interesse pelo conteúdo.

Sentimos, nesse momento, a necessidade de inserção de projetos que direcionem os envolvidos no processo de construção do PPP das escolas à compreensão do significado da dança como processo educativo de maneira integrada, interdisciplinar e contemporânea a partir da relação com o outro e das interfaces com as práticas educativas.

Além disso, é necessário o olhar do professor de Educação Física para o conteúdo de maneira mais ampla e voltada para desenvolvimento integral do indivíduo. Dessa maneira, nossa proposta de intervenção visa ao entendimento e à experiência concreta desse profissional, aprofundando seu contato com os pontos elencados como imprescindíveis para o concreto ensino da dança de maneira pedagógica e o entendimento do seu ensino como conteúdo condutor expressivo de autoconhecimento do corpo e de possibilidades de comunicação com o contexto educativo.

Os processos vividos para a conclusão desta pesquisa foram lentos e dificultosos, mas envolventes para mim, pois percebi mudanças até mesmo na minha forma de lecionar, conduzindo-me para outras reflexões e uma prática mais significativa.

Sabendo da importância do ensino da dança para a formação integral do aluno, especialmente no Ensino Fundamental I, e percebendo que é pouco explorada nas aulas de Educação Física, foi possível concluir que as dificuldades para concretizar seu ensino existem antes mesmo de chegar à sala de aula, algumas vezes devido à direção da escola, que em alguns casos sentem dificuldade em visualizar o ensino da dança para além do produto final, em outros casos por causa da dificuldade de aceitação dos próprios alunos por conta de preconceitos dos colegas e muitas vezes dos familiares ou, no caso da nossa pesquisa, por ser um conhecimento amplo e que necessita de um planejamento peculiar para cada etapa do ensino, baseado em teorias específicas da área. Nesse sentido, o PPP das escolas são os direcionamentos que pode auxiliar o professor de Educação Física nessa proposta.

Foram detectadas diversas falhas nos PPP das escolas para o reconhecimento da dança na disciplina da Educação Física como prática transformadora e educativa. Isto posto, faz-se interessante investigar, em um próximo passo, como esses documentos estão sendo concretizados nas diferentes realidades de ensino, pública e privada, analisando o resultado desses referenciais na execução da atividade docente.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. F. **Dança de salão como prática educativa na aula de educação física: o ensino médio no contexto**. 2010. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BONDÍA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOURCIER, P. **História da Dança no Ocidente**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRACHT, V. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Revista Movimento (UFRGS), Vol. 12, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29 jan. 1998a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 02/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 8 abr.1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Campo Grande, MS, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> acessado em 03/02/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessado em 15/04/2018.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino**. 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Campo Grande: SEMED, 2008.

CITELI, M. T. **Cultura sexual e agenda da mídia brasileira**. Ver: Estudos Feministas. Ensaio fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. v. 9, n. 1. Florianópolis, 1998.

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

CONE, T. P., CONE, S. L. **Ensinando dança para crianças**. Trad. Lúcia Helena de Seixas Brito; Sorya Imon de Oliveira. 3 ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

CORREIA JUNIOR, J. L. Corpo. Uma abordagem bíblico-teológica. **Ciberteologia – revista de teologia e cultura**, n. 27, p. 53 – 81, jan./fev. 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso do método**. Trad. Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora UnB, 1989.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

FRANZONI, A.; GARIBA, C. M. S. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3553/1952>;

FUX, M. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1983.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2010.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. do C. Educação Física escolar e dança: percepções de professores do ensino fundamental. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 193-214, out./dez 2009.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física 1**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

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

LARA, L. M; VIEIRA, A. P. Em foco... O corpo que dança: experiências docentes e intersubjetividades desafiadas. In: Larissa Michelle Lara. (Org.). **Abordagens socioculturais em educação física**. Maringá: EDUEM, 2010.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, 2002.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: ROMANO, R. (Dir.). **Enciclopédia Einaudi: memória – história**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, R. **Magno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1995.

MAGALHÃES, F. **Tempos pós-modernos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Consciência corporal: o que é? **Revista Ensaio Geral**, Belém, v.1, n.1, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **SIBI Portal de Revistas da USP**, São Paulo, v. 2, p. 276-281, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104/60092>. Acesso em 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Dança-Educação ou Dança e Educação? Dos contatos às relações. In: MARQUES, I. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville – SC: Ed. Nova Letra, 2010.

\_\_\_\_\_. Dançando na escola. **Revista Motriz**, v. 3, n.1, jun. 1997.

\_\_\_\_\_. **Corpo, Dança e Educação Contemporânea. Pro-posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138/11576>. Acessado em: 28 nov. 2017.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: A marca da escola. **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola, Ijuí, n. 218, abr./jun. 1990.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino**. Campo Grande: SED, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNDIM, A. C. da R. **Danças brasileiras contemporâneas: um caleidoscópio**. 2009. Campinas, SP: [s.n.], 2009. 565 p. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes, 2009.

NACHMANOVITCH, S. **Ser Criativo: O Poder da Improvisação na Vida e na Arte**. São Paulo: Summus, 1993

NANNI, D. **Dança educação: princípios métodos e técnicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

PAIXÃO, J. Reflexões sobre o dualismo psicofísico e suas implicações no cotidiano da Educação Física escolar. **Revista Científica da Faminas**, v.1, n. 1, p. 115-121, jan./abr. 2005.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

ROCHA, T. **Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer**. In: MEYER, S.; NORA, Singrid.; Wosniak, C. (Org). **Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica**. Joinville: Letradágua, 2009.

ROCHA, T. **O Que Quer e o Que Pode Ser Essa Técnica? - II Seminários de Dança**. 2. ed. Joinville, SC: Editora Letradágua, 2009.

SALVADOR, G. D. D. **Histórias e Propostas do Corpo em Movimento: um olhar para a dança na educação**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

SCARPATO, M. (Org.). **Educação Física – como planejar as aulas de educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e Pós-Modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.

STRAZZACAPPA, Márcia. **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

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

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes: dança educação**, São Paulo, v. 21, n.53, abr. 2001.

TIBURI, M.; ROCHA, T. **Diálogo/Dança**. São Paulo: Senac, 2017.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. **A Dança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2008.

ZOBOLI, F.; FURTUOSO, M. S.; TELLES, C. **O brinquedo cantado na escola**: uma ferramenta no processo de aprendizagem. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/o-brinquedo-cantado-na-escola.htm>. Acessado em: 14 dez. 2017.

## **APÊNDICE A - Proposta de Intervenção**

### **Corpos em Movimento: Dinâmica e tessitura acerca do ensino de dança na escola**

**Público alvo:** Professores de Educação Física do Ensino Fundamental I

#### **INTRODUÇÃO**

Nossa proposta de intervenção está diretamente ligada à conclusão de nossa pesquisa, articulando-se com a análise feita nas instituições de ensino municipal, estadual e particular da cidade de Campo Grande – MS, no qual se percebeu a carência e necessidade de maior direcionamento nos PPP sobre o ensino da dança de maneira pedagógica como é proposta pelos estudiosos dessa arte. Compreendemos que a dança pode cumprir o papel da educação com o objetivo de formar cidadãos críticos e criativos, com condições de além de criarem serem capazes de construir e assimilar de maneira positiva novos conhecimentos por meio do ensino desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido praticar a dança por meio de jogos e brincadeiras contribui como estratégia lúdica e prazerosa no processo de ensino-aprendizagem, buscando contribuir para que os professores formulem suas aulas com dinamismo a fim de contribuir para tornar o processo mais interessante para os alunos e facilitar a apropriação dos conteúdos de maneira lúdica. Para ratificar o ensino da dança na escola, vamos citar Moreira (1995) que destaca a relevância em realizar o trabalho com o corpo no dia a dia da educação possibilitando aos alunos a reflexão sobre seu corpo, sua relação com o ambiente e com os colegas. Direcionando o aluno a também reconhecer as necessidades e desejos do corpo, resultando possivelmente na valorização do lúdico, do prazer e da cooperação com o trabalho pedagógico. Nesse sentido, nos fortalecemos com as ideias de Porto (apud Moreira 1995);

A criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga todo o tempo com todos que o cercam. Desde uma brincadeira como o pega-pega, até as formações em roda ou em colunas [...] o corpo, por meio dos movimentos, denota sentimentos e emoções (p. 85).

O curso que sugerimos, foca na capacitação de professores de Educação Física voltado ao ensino da dança por intermédio de jogos e brincadeiras corporais, para que os participantes tomem posse do conhecimento e fomentem ações que favoreçam estratégias de ensino envolvendo a ação e o movimento corporal no conteúdo dança nos primeiros anos do Ensino

Fundamental. Que a atuação docente vincule a teoria e a prática, fazendo uso de estratégias de ensino que utilizem tais temáticas.

A dança está presente nos documentos e de fato (de alguma forma) o campo escolar, mesmo que, muitas vezes como parte de festividades ou como atividade extraclasse. Destacamos que o Ministério da Cultura (MINC/Funarte), em 2011, formalizou uma pesquisa sobre as atividades artísticas e a dança recebe notório reconhecimento como a segunda atividade mais praticada em nosso país. Na verdade, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), a dança encontra-se garantida como parte de conteúdo da Educação Física.

O que vemos no cenário educacional municipal é que a dança faz parte das propostas curriculares das escolas na disciplina de Educação Física, mesmo que de forma muito tímida. Pensar sobre as possibilidades de seu ensino efetivo no campo pedagógico, refletir sobre esse campo como local de variadas tessituras é nossa prioridade, mesmo cientes de que por vários motivos como: conhecimento escasso sobre os temas que norteiam a dança, a falta de cursos e incentivos, além do número reduzido de disciplinas nas diversas licenciaturas, que abordem discussões e ações de como garantir essa prática no planejamento e na rotina da escola, motivos esses que cooperam para que o licenciado em Educação Física não se sinta totalmente pronto para abordar esse conteúdo tão significativo para o desenvolvimento das crianças. Por essa razão, consideramos tais dificuldades ao preparamos o curso de capacitação docente em dança.

## **JUSTIFICATIVA**

A dança na educação atrai nossos olhares e à medida que vamos nos deleitando sobre o tema é inevitável que nos perguntemos: como a disciplina de Educação Física deve se organizar para responder à obrigatoriedade do ensino de dança de acordo com as necessidades dos alunos? Quais as condições da formação inicial e continuada dos docentes? Os alunos estão compreendendo o sentido da dança em sua formação integral?

A justificativa intrínseca a proposta possui a expectativa aproximar o tema dança aos licenciados em Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com o Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Nossa proposta com a dança é possibilitar o diálogo dos professores com os pontos que destacamos em nossa pesquisa, por meio de experiências com o corpo e com o movimento, entendendo o corpo na qualidade de manifestação histórica, cultural e artística. Compreendendo que a dança pode desenvolver conteúdos ligados as diversas realidades sociais. Pretendemos



possibilitar aos professores atuações que incentivem a atividade crítica, criadora e participativa, assegurando sua autonomia com o conteúdo.

Sabendo-se que a análise dos PPP das escolas teve uma conclusão que não nos contentou, a importância dessa proposta de intervenção é vista com grande relevância no contexto educacional de nossa cidade, já que sabemos que esse conteúdo deve ser trabalhado de maneira comprometida com a formação humana, sensível e crítica, assegurando aos alunos vivenciar, conhecer, aspectos da expressividade, da técnica, da representação e da criatividade.

Por intermédio da nossa pesquisa, percebemos que a dança possui considerável produção acadêmica e sabemos que também artística, precisamos discutir, refletir e pesquisar sobre os efeitos da sua manifestação no campo da escola, para tanto, em nossa proposta de intervenção esses estudos devem ser garantidos aos professores, fortalecendo o compromisso dos mesmos em lecionar esse conteúdo.

## **METAS**

A meta central do Projeto – **Corpos em Movimento**, é a investigação, reflexão e discussão dos processos de jogos e brincadeiras corporais visando a experiência dos pontos: **Expressão, consciência e criatividade** por meio do ensino da dança na escola por professores de Educação Física. O **Projeto – Corpos em Movimento** tem como intuito as seguintes metas:

## **OBJETIVO GERAL**

Compreender o ensino da dança na escola a partir das experimentações dos professores e com eles construir novas experimentações de práticas pedagógicas em dança, abarcando o ambiente do contexto escolar, da mesma maneira que, uma expansão dessa discussão com o propósito de consolidar a dança enquanto elemento fundamental na educação do homem, na formação do cidadão de forma criativa e sensível.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Fortalecer e estimular a formação e os diálogos entre os professores sobre o conteúdo dança;
- Propiciar aos professores uma discussão e preparação reflexiva-propositiva sobre a dança na licenciatura;
- Estimular os professores ao desenvolvimento de competências que o habilite para uma prática pedagógica significativa pautada na diversidade cultural e estudos da Cultura Corporal;
- Refletir sobre a importância da formação continuada;

- Realizar atividades que envolvam os pontos: Exploração do movimento, consciência corporal e criatividade, com o intuito de legitimar sua importância no processo de formação das crianças.

## **METODOLOGIA**

Objetiva-se primeiramente apresentar a proposta à Secretária Estadual de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul, com o intuito de, com o aval e a parceria da secretaria, consigamos oferta-la em forma de projeto: formação continuada, com a colaboração na divulgação da mesma maneira que no levantamento dos interessados e inscritos. Dessa forma a carga horária de 40h/a, oportunamente oferecida em forma de formação continuada, oferecerá certificado por intermédio da Secretaria Estadual de Educação.

A perspectiva dos estudos abarca a realização de reuniões com os docentes de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Município de Campo Grande - MS, para discorrer a pesquisa realizada e as ações do projeto a serem desenvolvidas no decorrer dos encontros.

Os encontros serão realizados de forma presencial, de acordo com as datas asseguradas nas reuniões. A carga horária total será de 40 (quarenta) horas, distribuídas nos dois últimos bimestres letivos, de acordo com o calendário escolar, no período de julho a novembro de 2018 sendo que no quarto bimestre ocorrerão dois encontros.

Com o sentido de semear os objetivos do projeto, propomos ao final uma roda de conversa com os docentes, para discussões referentes aos conhecimentos que os mesmos possuem à cerca do processo de elaboração e execução das aulas de dança para o Ensino Fundamental I, com o intuito de integrar teoria e prática.

O presente projeto está apoiado na concepção metodológica da pesquisa-ação, através de propostas de eixos geradores de ação-reflexão-ação, sendo assim, o procedimento metodológico nesse projeto parte da proposta de Gonçalves et all (2003), que defendem como fases procedimentais: diagnóstico situacional, campo de observação e colaboradores do estudo, plano de ação e intervenção planejada e das ações. Nessa perspectiva, serão adotadas as fases para o desenvolvimento desse Projeto: ***Diagnóstico Situacional; Plano de Ação e Intervenção Planejada e avaliação das ações.***

## **PROCEDIMENTOS ESPERADOS**

Os encontros serão presenciais, em datas previamente estabelecidas juntamente com o público alvo e tendo uma escola designada pela Secretaria como 'lócus' da formação.

A carga horária será de 40 horas, sendo 32 (trinta e duas) horas destinadas a 8 (oito) encontros presenciais, com carga horária de 04 (quatro) horas cada, distribuídas nos dois

últimos bimestres letivos, no período que compreende julho a novembro de 2018; acrescidas de 8 (oito) horas destinadas a construção de Planos de Aulas e estudos orientados.

As ações serão realizadas pelas autoras do Projeto – Corpos em Movimento, assim como, com a parceria essencial da Secretaria de Educação do Estado, todas as discussões e questões serão levadas em consideração no direcionamento das ações práticas.

#### **A) Diagnóstico Situacional:**

- Reconhecer os pressupostos do ensino da dança na escola, quanto a organização e estruturação do PPP na área de Educação Física no conteúdo específico de dança;
- Identificar a presença da dança na disciplina de Educação Física, bem como, os seus conteúdos, metodologias e práticas de ensino utilizado no processo de ensino-aprendizagem por meio de narrativas dos professores;
- Identificar a presença da dança em outros espaços da escola e sugerir ações educativas e inovadoras;
- Entender juntamente com os (as) professores (as) como a dança é apresentada no contexto escolar, assim como suas necessidades de organização enquanto prática pedagógica presente no currículo escolar;
- Captar informações por meio de reuniões e dinâmicas de grupo, para coletivamente delinear as ações que envolvam desde os diversos espaços da dança na escola, a organização curricular, o Projeto Político Pedagógico, as relações com a comunidade escolar, entre outras questões.

#### **B) Plano de Ação e Intervenção Planejada e Avaliação das ações:**

Estipular a partir da primeira fase, as ações a serem realizadas no projeto organizando-as de acordo com os pontos elencados e estruturantes do Projeto:

- Expressão
  - Consciência
  - Criatividade
- 
- Como desenvolver esses pontos *no contexto escolar: o que são, como alcança-los na prática;*
  - Eles estão presentes no *currículo escolar, onde e como podemos identificar;*
  - Por intermédio deles é possível *produzir e criar de maneira artística a dança na escola enquanto uma possibilidade de educação estética e de inovação;*
  - As possibilidades e contradições das *proposições artísticas na escola;*

- Experiências docentes e desafios que podem ocorrer ao desenvolver expressão, consciência e criatividade na escola.
- Realizar coletivamente as ações traçadas a fim de atender cada ponto apresentado, refletindo e avaliando constantemente os objetivos sugeridos no projeto.
- Possibilitar a interlocução da formação continuada dos professores (as), assim como, assegurar o debate e as experiências pedagógicas a respeito de novas formas de percepção e aprendizado em dança no contexto escolar de forma coletiva.
- Realizar ao fim do Projeto um seminário sobre dança e a educação com o propósito de discutir novos caminhos a ser trilhado, o seminário também poderá contar com apresentações artísticas como consequência das produções dos professores, construindo indicadores referentes à positividade do Projeto – Corpos em Movimento e intensificando os laços entre a universidade, a escola e a comunidade escolar, além de valorizar as suas produções e as trocas de aprendizado.
- Por fim, ressalta-se que a certificação dos participantes ficará sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação (SED), empregando como critério a participação do público alvo em, no mínimo, 75% (setenta e cinco) das atividades presenciais.

### **Resultados Pretendidos**

A efetivação desse projeto traduz uma perspectiva ímpar para o estudo e a ampliação do ensino da dança na escola, sabendo-se que esta área é importante para formação humana, sensível, criativa e crítica. Dessa forma, esse projeto almeja como resultados:

- Possibilitar a vivência ao licenciando em Educação Física, com a finalidade de que o mesmo alcance uma visão e uma experiência concreta da realidade da dança no âmbito escolar e dos desafios que esse conteúdo apresenta na rede de ensino;
- Oportunizar a valorização e capacitação dos professores de Educação Física, que em sua maioria não possuem formação específica na área;
- Constituir um levantamento dos momentos e espaços onde a dança se faz presente no ambiente escolar e de como isso pode ser potencializado por meio dos pontos elencados, enquanto prática pedagógica;
- Incentivar uma formação continuada aos professores (as) de Educação Física, no que se refere à manifestação da dança na escola.

**CRONOGRAMA**

<b>Atividade</b>	<b>Jun 2018</b>	<b>Jul 2018</b>	<b>Ago 2018</b>	<b>Set 2018</b>	<b>Out 2018</b>	<b>Nov 2018</b>
Inscrição dos docentes	X					
<b>Diagnóstico Situacional:</b>						
Prepara-ção das atividades	X					
Reunião com os docentes inscritos: Primeiro encontro		X				
Início das atividades definidas a partir das demandas do primeiro encontro.			X			
<b>Plano de Ação e Intervenção Planejada e Avaliação das ações:</b>						
Realização das dinâmicas oficinas.		X	X	X		
Realização de debates e estudos					X	X
Reunião de avaliação e estudos das ações que foram desenvolvidas.					X	
Seminário de Dança e Educação, promovido em parceria com a escola, universidade e Secretaria Estadual de Educação.						X
Avaliação final do projeto						X

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. **Ensino, sentido e possibilidades na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. São Paulo: Editora Paz e terra, 2006.

GOLÇALVES, Vera Lucia Mira, LEITE, Maria Madalena Januário, CIAMPONE, Maria Helena Trench. **A pesquisa-ação como método para a reconstrução de um processo de avaliação de desempenho**. Disponível em: [file:///C:/Users/maristela/Downloads/1705-3550-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maristela/Downloads/1705-3550-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 22 de maio

MARQUES, Isabel. **O ensino de dança hoje: textos e contexto**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SALVADOR, Gabriela. Di Donato. **Histórias e Propostas do Corpo em Movimento: um olhar para a dança na educação**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

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

