

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título. Passos, Compassos e Descompassos do Ensino de Dança nas Escolas**

.....

Autor: Carla Sílvia Dias de Freitas Morandi  
Orientadora: Márcia Maria Strazzacappa Hernández

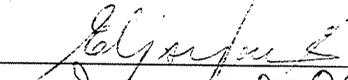
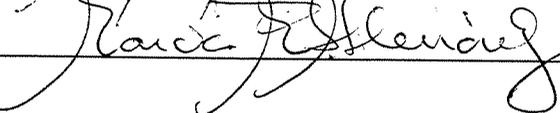
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Carla Sílvia Dias de Freitas Morandi e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/02/2005

Assinatura:.....

  
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

M794p	Morandi, Carla Silvia Dias de Freitas . Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas / Carla Silvia Dias de Freitas Morandi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.  Orientador : Márcia Maria Strazzacappa Hernández. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Dança - Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Arte – Estudo e ensino. 4. Licenciatura. 5. Professores de dança – Formação. I. Strazzacappa Hernández, Márcia Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-75

Keywords:  
Área de concentração:  
Titulação:  
Banca examinadora:  
Data da defesa

## Resumo

O presente trabalho analisa e reflete sobre o ensino de dança nas escolas de Educação Básica, num momento de transição da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, na qual o ensino de arte passa a ser componente curricular obrigatório e a dança é indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como linguagem artística diferenciada. O estudo constata como esse ensino tem ocorrido na educação formal desenvolvendo uma análise da inserção da dança na área de arte e de educação física.

Por meio de uma revisão bibliográfica, são analisados estudos, obras e documentos que colaboram na compreensão das relações que se estabelecem entre a dança e a educação. A partir de uma discussão crítica, são enfocados os profissionais responsáveis pela dança na escola, suas respectivas formações e a relativa ausência dos licenciados em dança nesse contexto.

Palavras-chave: ensino de dança, dança-educação, ensino de arte, licenciatura em dança, formação de professor em dança.

200515817

## Abstract

The current work analyses and reflects about dance teaching at Primary and high Schools, according to the new Educational Brazilian Law – LDB nº 9394/96, in which the art teaching becomes an obligatory curricular component and the dance is pointed by the National Educational Parameters as a distinguished artistic language. The study testifies how this teaching has occurred in formal education, and develops an analysis of the dance insertion in the art and physical education area.

Throughout a bibliographic revision, the dissertation analyzed studies, works and documents related to the comprehension of the relations between dance and education. Based on a critical discussion, professionals who are responsible for dance at school, their respective formation and the relative absence of dance-teacher specialist in this context are focused.

Keywords: dance teaching, dance education, art teaching, dance-teacher program, dance teacher formation.

## Agradecimentos

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia M. Strazzacappa Hernández, pela orientação e apoio. Seu conhecimento, sensibilidade e generosidade, ao compartilhar suas próprias experiências e vivências no campo prático-teórico, contribuíram de maneira efetiva para o meu crescimento pessoal e acadêmico. Obrigada pelas diversas oportunidades que me foram abertas.

À minha família, Lourival, Maria Gabriela e Maria Elisa, pela compreensão da importância desse trabalho e do tempo dedicado a ele. Nas noites de insônia e nos dias agitados, obrigada pela força e carinho.

Aos meus pais, Adelino (in memoriam) e Izaura, por acreditarem na importância da dança em minha vida.

Aos professores, Eliana Ayoub e Eusébio Lobo, pelas contribuições e incentivos importantes na concretização desta dissertação.

Aos meus colegas do LABORARTE, pela troca de idéias, livros, aflições e ansiedades.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de pesquisa.

*Para minha querida  
irmã (in memoriam),  
por sua força e  
coragem, sempre  
acreditando nos meus  
sonhos e ajudando a  
realizá-los.  
Saudades...*

## Lista de ilustrações

Fig. 1 - Degas- *Pequena bailarina de quatorze anos*, por volta de 1879-81.

Bronze, parcialmente sólido, saia de algodão, fita de cetim, base de madeira.

H.95,2 cm. Rewald 20.

Fig. 2 - Degas- *Grande arabesque "primeiro movimento"*, por volta de 1885-88.

Bronze, H.48,9 cm. Rewald 35

Fig. 3 - Degas- *Bailarina ao tamboril*, por volta de 1885-90.

Bronze, H. 27,8cm. Rewald 34

Fig. 4 - Degas- *Preparação à dança, pé direito à frente*, por volta de 1885-90.

Bronze, H. 56,9cm. Rewald 46

Fig.5 - Degas- *Bailarina em repouso, mãos sobre o dorso, perna direita à frente*, por volta de 1895-99.

Bronze, H. 44,7cm. Rewald 22

Fig:6 - Degas- *Bailarina na quarta posição com a perna direita à frente*, por volta de 1885-90.

Bronze, H. 59,9cm. Rewald 43

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>2</b>
- Dançar: verbo reflexivo.....	2
- Dançar: verbo intransitivo.....	5
- Notas sobre metodologia.....	9
<b>Capítulo I - O Ensino de arte nas escolas.....</b>	<b>12</b>
- Breve história do ensino de arte na educação brasileira.....	13
- Ensino de arte: onde está a dança?.....	20
<b>Capítulo II - O descompasso da dança e da educação física .....</b>	<b>27</b>
- Breve história da educação física escolar .....	28
- A inserção da dança no contexto da educação física.....	31
- Análise dos estudos da dança na educação física .....	36
- Dança x Educação Física .....	42
<b>Capítulo III - Marcando compassos e delimitando espaços.....</b>	<b>49</b>
- Novas concepções e olhares do corpo na dança.....	49
- A dança e seus pensadores.....	52
- O profissional para o ensino da dança.....	54
- O profissional para o ensino de arte.....	56
- O papel da licenciatura: educação artística ou licenciatura em arte?.....	62
- O especialista na escola.....	64
<b>Capítulo IV - Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte.....</b>	<b>67</b>
- A dança e os parâmetros.....	70
- Blocos de conteúdos.....	73
<b>Capítulo V - Os passos da dança.....</b>	<b>76</b>
- Ensino de dança nas escolas: algumas mudanças.....	76
- Projetos de dança.....	79
- Propostas de mudanças.....	82
<b>Considerações finais.....</b>	<b>85</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>87</b>



*Fig. 1 - Degas: pequena bailarina de quatorze anos*

## Introdução

*“Durante os anos escolares as crianças de nosso tempo não aprendem a apreciar o movimento. Apenas sabem o quanto de sua felicidade futura depende de uma vida de movimento intenso”*

RUDOLF LABAN

### **Dançar: verbo reflexivo**

A dança entrou em minha vida de forma similar a de muitas outras meninas que, guiadas pela mão materna, encantadas com o universo dos tutus e sapatilhas de ponta, sonhavam em tornarem-se bailarinas.

Dançar fazia parte do meu dia-a-dia, no qual o movimento era tão essencial quanto as outras brincadeiras. Dançava pelo corredor, no quarto, no jardim, embalada por uma melodia interior, por uma sensação que tomava conta do meu corpo e que, simplesmente, me conduzia a dançar. As aulas de dança vieram, então, sistematizar algo que fluía naturalmente e mesmo diante das dificuldades técnicas, do rigor do balé clássico, a vontade de dançar permanecia e crescia. A dança constitui uma parte importante da minha formação, da minha educação.

É interessante constatar que as mesmas mãos familiares que conduzem para a dança num momento são inquiridoras e pouco incentivadoras para o campo profissional da arte. Talvez porque foram engolidos pela “roda viva”, como na canção de Chico Buarque, perderam e esqueceram os seus próprios sonhos. Assim, diante da escolha profissional não houve incentivos nem perspectivas para a dança. Talvez também houvesse uma certa frustração por não ter pernas tão altas, tão rápidas, tão perfeitas e tão exigidas na dança clássica. Talvez pela famosa hierarquia dos saberes, imposta pela sociedade, que me encaminhava para opções na área da engenharia: engenharia de alimentos, engenharia química, engenharia civil... A troca da engenharia civil pela arquitetura, provavelmente foi movida pela paixão à arte, inconsciente mas presente. Mesmo assim as aulas de dança não foram abandonadas, continuavam presentes em minha vida como esperando seu reconhecimento.

A mudança para uma cidade como Campinas, na qual a vida cultural e artística apresenta perspectivas bem diferentes das encontradas em minha cidade natal, Presidente Prudente, me levou a repensar sobre minha escolha. Enquanto meus amigos de faculdade procuravam estágios na área de arquitetura, eu comecei a dar aulas de dança numa escola de educação infantil. A dança no universo escolar suscitou um grande interesse e despertou uma série de dúvidas sobre meu futuro profissional.

Minha experiência de ensino, em academias, debruçava-se muito mais no campo técnico da dança. Na educação infantil deparei-me com diversos aspectos pedagógicos com os quais deveria trabalhar, porém desconhecia. Compreender melhor o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo das crianças, entrar em contato com as principais práticas educacionais, refletir e aprofundar o conhecimento sobre dança, eram necessidades e interesses que se apresentavam. Foi então que vislumbrei a possibilidade de cursar a faculdade de dança. Minha paixão pela dança falou mais alto e o curso de arquitetura foi abandonado.

A graduação me fez encontrar um outro universo da dança até então desconhecido. Sua história, suas relações, a dança moderna, as danças brasileiras, as diferentes possibilidades de atuação nesta área. Continuar dançando era possível, mas o ensino ainda me atraía e direcionava os meus trabalhos na faculdade. Enquanto muitos se questionavam em cursar ou não a licenciatura<sup>1</sup>, para mim não pairava nenhuma dúvida, era, aliás, a razão pela qual estava cursando a graduação. Quando o curso terminou e muitos nem sabiam qual caminho seguir, o meu retorno para a escola foi imediato, movida pela expectativa de estar mais bem preparada que antes e pela ânsia de colocar em prática as experiências e os projetos vividos na faculdade.

Mas as perspectivas para o ensino de dança nas escolas se restringiam à educação infantil e principalmente à rede particular de ensino. Era frustrante perceber a ausência do ensino de dança nos outros âmbitos da educação e vislumbrar a falta de reconhecimento de uma licenciatura que a cada ano lançava novos professores com pouco espaço de atuação.

---

<sup>1</sup> O curso de dança na UNICAMP possibilita duas funções concomitantes: bacharelado e licenciatura em dança

Ao ser convidada para assumir a disciplina de educação artística no ensino fundamental, senti surgirem novos desafios e a oportunidade de ampliar o meu campo de trabalho. Acreditei, na época, ser necessário focar na disciplina as diversas linguagens artísticas e fui buscar junto à coordenação da escola, com professores de educação artística e em livros didáticos mais subsídios que auxiliassem e complementassem o meu trabalho. Tornei-me então a professora “polivalente” em arte, que buscava integrar as diversas linguagens mas sem aprofundá-las adequadamente. Com o tempo fui percebendo a superficialidade das atividades desenvolvidas e a sensação de incapacidade em realizar um trabalho mais consistente, principalmente nas áreas de música e artes visuais.

Na intenção de complementar os meus estudos e buscar ampliar minha formação, pensei na possibilidade de fazer um curso de educação artística. Ao me deparar com os Parâmetros Curriculares Nacionais, porém, novas perspectivas foram-me apontadas. Primeiramente, me reconheci na figura do professor polivalente do qual o documento faz sérias críticas. Depois pude perceber, com as indicações dos Parâmetros e as análises do meu próprio trabalho, que uma abordagem mais significativa e específica nas diferentes linguagens fazia-se necessária. O mais surpreendente foi poder vislumbrar o ensino de dança nas escolas de ensino fundamental e reconhecer nos licenciados em dança, profissionais capacitados para realizar especificamente este trabalho.

Mas ainda nem tudo eram flores neste cenário. Ao me inscrever num concurso municipal de professores, fui informada que, por não possuir o diploma específico em educação artística, não poderia assumir essa disciplina. Indignada fui até o MEC em São Paulo retirar a minha carteira de registro, necessária na época, para tentar minha habilitação em educação artística. Nela, porém, constava o termo “Licenciada em Dança”, assim como no meu diploma. Como não existe uma disciplina intitulada “Dança” no ensino básico, não poderia atuar nesta área. Nos cursos de educação artística, os profissionais saem “licenciados em educação artística”. Mesmo com a nova designação da área por “Arte” e não mais “Educação Artística”, ainda, legalmente, os profissionais formados em educação artística são os únicos habilitados para ministrar o ensino de arte nas escolas.

O que me possibilitou assumir a disciplina na escola onde trabalhava era a autorização que a delegacia de ensino fornecia, anualmente, perante a análise do meu histórico escolar. Acreditava que disciplinas que abordavam conteúdos específicos de arte

como: Estética e História da Arte, Educação Através da Arte, Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada ao Ensino de Educação Artística; entre outras, possibilitaram a atuação na área. Minha decepção foi constatar que não importa a formação, os créditos referentes a qualquer licenciatura são suficientes para possibilitar que profissionais de áreas diferentes assumam o ensino de arte.

Mas ainda tinha a convicção de que o caminho para o ensino de dança estava aberto e que esta conquista deveria ser colocada em prática. Procurei analisar o contexto da dança nas escolas e quais suas perspectivas. Observei que a dança também estava presente nos conteúdos de educação física, mas não havia um ensino específico para ela, sendo utilizada na forma de atividades e brincadeiras. Percebi que as escolas não se preocupavam em focar a dança nas aulas de arte pelo fato desta já constar nos conteúdos de educação física.

Diante de todas as indagações que surgiam, assim como algumas indignações, procurei discutir a situação com colegas da área de dança, para que pudéssemos juntos refletir e lutar pela ampliação das possibilidades do ensino de dança nas escolas. O projeto de mestrado surgiu da necessidade de compartilhar essas questões, de aprofundar este estudo, buscando revelar como se insere o ensino de dança na práxis escolar e quais as suas perspectivas no âmbito da educação.

### **Dançar: verbo intransitivo**

O verbo “dançar” utilizado no sentido de “sair-se mal” é considerado no meio artístico como politicamente incorreto, embora seja amplamente utilizado nas escolas. Expressões como “dancei em matemática”, “dancei em português” são comuns. É pena que no sentido literal da palavra o termo seja pouco utilizado. Como seria bom se todos os alunos realmente dançassem na escola.

A escola contemporânea deve pensar-se como um espaço de conhecimento das mais diversas áreas, dentre elas a arte. A arte vem abrir perspectivas para uma compreensão do mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa. Assim a dança, considerada a mais antiga das linguagens artísticas, não pode ser ignorada dentro desta nova visão de educação.

É preciso... rejeitar um falso modelo universal de compreensão intelectual, que consiste num encadeamento de conceitos e que passa pelo filtro da linguagem, e introduzir a idéia de uma compreensão corporal e afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas. Compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a pedagogia (TARDY apud DUARTE JÚNIOR, 1988, p.95).

O legado da concepção dualista do ser humano, na qual a mente sobrepujava o corpo, impregnado ainda em muitas concepções pedagógicas, se desfaz, prevalecendo o equilíbrio entre corpo e mente. Neste contexto o sensível, o corporal e o racional possuem a mesma importância.

A compreensão da importância da dança na educação vem ao encontro desta nova postura educacional e já faz parte da preocupação de muitos educadores. A arte do movimento faz parte da educação pois se compreendeu que a dança é a arte básica do ser humano. Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com o mundo exterior.

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

A dança possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados através do fazer-sentir, que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança. Mas para que se possa compreender e desfrutar, estética e artisticamente, a dança, os corpos devem estar também engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar (MARQUES, 2003). É neste sentido que a dança contribui na educação do ser humano, educando pessoas capazes de criar pensando, críticos e possibilitando uma compreensão de mundo de forma diferenciada.

Mas afinal a que se propõe o ensino de dança nas escolas?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais -Arte (1998) destacam que a escola está encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com os seus alunos, proporcionando parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. E ainda, que a escola possa desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo

interpretativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. O ensino de dança na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas estar relacionada imediatamente com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos. Deve ajudar no sentido de tomar consciência de suas potencialidades, aumentando a capacidade de resposta e a habilidade para comunicar-se. O seu objetivo englobaria a sensibilização e conscientização tanto nas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas, como para suas necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade na qual vivemos (VARGAS, 2002).

Mas qual é a realidade que encontramos nas escolas?

Como disciplina, a dança é raramente trabalhada. Nas instituições de ensino onde isto ocorre, em sua maioria são da rede particular e principalmente de Educação Infantil. São normalmente oferecidas como extracurriculares e às vezes restrita somente às meninas, no caso da dança clássica.

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

O pouco de dança que acontece dentro das escolas em alguns casos, serve apenas como estratégia para a integração da escola com os pais ou a comunidade. Assim nos deparamos com coreografias para o dia das mães, festa da páscoa, festa de encerramento escolar, entre outras.

Podemos observar também que os professores envolvidos nesse tipo de atividade com dança são, muitas vezes, os próprios professores de classe que assumem o papel de “coreógrafos” para darem conta das festas escolares.

O professor, desamparado, e muitas vezes altamente despreparado, exige dos alunos que reproduzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo: coelhinhos da páscoa, caipiras juninos, índios folclóricos, flores de primavera, presentes de natal, baianinhas e piratas de carnaval dançam, assim, suas" coreografias "para agradar pais e professores,

diretores de escola e supervisores de ensino. Deste modo hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a estes processos e produtos coreográficos aparentemente "inocentes" e "focos" (MARQUES, 1999, p.107).

Marques critica o fato destes professores assumirem esses papéis e ao contrário de permitirem a "construção" do conhecimento em dança geram apenas a sua "reprodução". São incapazes de dialogar e de ouvir, de trocar e de construir com seus alunos este conhecimento, que vai muito além da dança. A construção do conhecimento em dança envolveria muito além da reprodução de movimentos pré-determinados, em que se valoriza a exatidão e a perfeição dos gestos, para uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento.

A dança aparece nos conteúdos de arte e de educação física e, nestes contextos, deveria ser abordada de forma mais ampla e significativa. Mas a realidade que encontramos não é diversa da mencionada anteriormente. É no âmbito das festividades escolares que a dança novamente aparece, proporcionada agora pelos professores destas disciplinas que são os "encarregados", quase sempre, de promoverem os eventos na escola. Assim, desprovida de todo um processo de construção "corporal" do conhecimento, a dança surge já na forma de ensaios. Mesmo justificando a participação dos alunos na elaboração das coreografias, a "criação", sem todo o processo de elaboração corporal, torna-se mera reprodução de passos desprovidos de estudo e reflexão do movimento. Esse processo externo de reprodução do movimento pode ser comparado à leitura sem compreensão do texto, as palavras isoladamente podem ser lidas assim como os movimentos podem ser copiados, mas todo o processo de absorção do conteúdo implícito se perde.

O fato da dança se apresentar como conteúdo em duas áreas de conhecimento poderia contribuir para sua efetiva ocorrência nas escolas, mas por outro lado pode destituir a responsabilidade de uma área já que a outra desenvolve este conteúdo. E provavelmente isto vem ocorrendo, principalmente por parte da área de arte que, na maioria das escolas, trabalha predominantemente com o ensino de artes visuais.

São diversos os pontos que surgem desta problemática. A dança em sua gênese é arte mas está incluída no âmbito da educação física no contexto escolar, possivelmente por ambas trabalharem com o movimento, mas será que possuem o mesmo enfoque? Os cursos

de formação em arte e educação física fornecem subsídios necessários para que esses profissionais trabalhem de forma específica e consciente com o ensino de dança? Os licenciados em dança seriam os responsáveis pelo ensino de dança nas escolas?

Diante das questões, até então levantadas, desenvolvemos a presente pesquisa tendo como objetivo principal analisar a realidade do ensino de dança na educação formal e refletir sobre a formação e atuação do profissional de dança.

O presente texto está dividido em cinco capítulos nos quais serão abordados os seguintes aspectos: o ensino de arte nas escolas; a relação entre dança e educação física; a formação do profissional para o ensino de arte e de dança. Serão ainda analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais -Arte e possíveis mudanças do ensino de dança nas escolas.

### **Notas sobre metodologia**

A pesquisa foi desenvolvida primeiramente a partir de um levantamento bibliográfico em que foram feitas análises de teses e dissertações que discorriam sobre a dança (nas áreas da arte, educação e educação física) e de obras de autores da contemporaneidade que discutem e pesquisam sobre o tema, além dos documentos oficiais como a legislação, os parâmetros, as diretrizes e os pareceres.

A pesquisa de campo foi iniciada buscando revelar possíveis mudanças relativas ao ensino de dança nas escolas. Foi feita uma pesquisa piloto que revelou aspectos já mencionados na revisão bibliográfica e também, referentes à própria prática do pesquisador. Desta forma optou-se em não ir mais a campo, mas sim aproveitar o volume de informações colhidas nestes mais de dez anos de docência no ensino formal somados à experiência de estágio docente (PED), em Prática do Ensino da Dança e Estágio Supervisionado II e em Didática para o Ensino da Dança, à participação nas discussões dos Fóruns de Dança, tanto regionais quanto nacionais.

Sabemos das diferentes situações e realidades que envolvem o ensino formal. Realidades que se distinguem no âmbito do ensino público e particular e, de forma mais específica, referentes ao ensino de arte, área na qual esse estudo também se debruça. Generalizar os dados não é o intuito desta pesquisa justamente diante da diversidade de

situações que envolvem um país de dimensões tão amplas e que, no campo artístico, revela-se tão rico em manifestações populares. Assim partimos da realidade que cerca a pesquisadora e que em alguns aspectos encontra similaridades na esfera nacional, porém em outros esbarram em questões de caráter especificamente municipais. Acreditamos na relevância de dados específicos como propiciadores de reflexões mais amplas e que possam servir de base para novos estudos.



*Fig. 2 - Degas: grande arabesque "primeiro movimento"*

## Capítulo I

### O Ensino de arte nas escolas

*"O ser humano que não conhece arte tem uma experiência limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentimento da vida".*

*Parâmetros Curriculares Nacionais -Arte*

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a arte é reconhecida como disciplina escolar obrigatória e, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerada uma área curricular com conteúdos específicos e uma função tão importante quanto as outras áreas de conhecimento. O documento de arte dos PCNs indica a necessidade de variação das formas artísticas ao longo da escolaridade, quando poderão ser trabalhados, o teatro, as artes visuais, a dança, e a música:

É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade<sup>2</sup> artística possa ser desenvolvida e aprofundada (Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, 2000, p.55).

A dança, considerada a mais antiga das manifestações artísticas, esteve historicamente pouco presente nas escolas e principalmente no ensino de arte. O ensino de arte, que alcança cada vez mais o seu devido espaço no âmbito escolar, embora se depare com problemas metodológicos e conceituais, ainda não conseguiu proporcionar a equivalência de enfoque nas diversas linguagens artísticas.

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino e o próprio termo arte vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura etc. Quando se

---

<sup>2</sup> n.a.- lamentamos a utilização do termo "modalidade", tão ligado ao universo esportivo, para se falar de arte.

estuda história da arte, poucas referências são feitas às outras linguagens. Para conhecê-las historicamente é necessário recorrer a estudos específicos de história da dança, história da música ou história do teatro.

A maioria dos estudos referentes ao ensino de arte também se concentra, basicamente, em questões relativas ao campo das artes visuais. Como neste campo o ensino já vem se processando há mais tempo, os problemas referentes ao seu processo educacional possuem ampla discussão e reflexão, o que não acontece com as outras linguagens e especificamente com a dança. Desta forma, essas linguagens ainda têm um grande caminho a percorrer, lutando para se impor e deparando-se com os problemas que somente surgirão quando efetivamente elas estiverem inseridas no contexto escolar.

### **Breve história do ensino de arte na educação brasileira**

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade e o seu processo de inclusão na educação escolar já passou por diferentes políticas educacionais e enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos. Aqui serão analisadas as principais tendências pedagógicas que influenciaram o ensino de arte no Brasil e como ele veio se processando ao longo da história.

No Brasil colônia, os religiosos foram os principais responsáveis pela educação, que possuía um forte caráter colonizador. De um lado visava a disseminação da fé cristã e do outro, garantir uma unidade política. A educação neste contexto, para a classe dominante, baseava-se na estrutura clássica, valorizando a literatura e a retórica, e desprezando o estudo das ciências e a atividade manual. A arte era compreendida como instrumento de refinamento para a elite intelectual e como atividade manual para a classe trabalhadora composta de escravos e índios.

Da ação dos jesuítas surge, sem dúvida a primeira manifestação do ensino de arte no Brasil. O trabalho atinge além dos adultos, as crianças indígenas, com o objetivo de estabelecer os padrões de comportamento determinados pela Igreja Católica. Os jesuítas, para atrair a atenção das crianças, usam teatro, música, dança e diálogos em versos. Elas representam, dançam, e aos poucos, vão aprendendo 'bons costumes' e a religião cristã (BIASOLI, 1999, p.48).

É importante verificar duas características que permanecerão por muito tempo vinculadas ao ensino de arte: a sua veiculação como trabalho manual e seu caráter instrumental na aprendizagem de outras disciplinas.

A chegada da missão francesa, em 1816, tem reflexos importantes para o ensino de arte, pois com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, instaura-se oficialmente o ensino artístico; seguindo-se os modelos europeus. Na Europa, devido à expansão industrial, o ensino artístico volta-se para a preparação e o desenvolvimento de habilidades técnicas. O desenho constituía-se a base de todas as artes, tornando-se disciplina obrigatória na Academia Imperial e árduo exercício de cópia nas escolas primárias e secundárias. A arte ligada a princípios utilitaristas e técnicos tem suas raízes neste período.

Biasoli (ibidem p.57), enfatiza a influência do positivismo e do liberalismo no ensino de arte, marcada, porém por posturas e visões diferentes. De um lado o positivismo, que centra os estudos nas ciências naturais e na matemática, e preconiza o ensino do desenho e da geometria por contribuírem no estudo da ciência. "Na concepção positivista, a arte é considerada um poderoso veículo para desenvolver o raciocínio e, se ensinada pelo método positivo, subordina a imaginação à observação, possibilitando a identificação das leis que regem as formas". Do outro o liberalismo, voltado para a revolução industrial e pela capacitação profissional do povo, enfatiza o ensino artístico técnico voltado para o desenho geométrico. Como resultado dessas influências o desenho geométrico permanece no cenário artístico escolar até os primórdios do século XX.

Seguindo a pedagogia tradicional, o ensino de arte então, baseia-se na fixação dos conteúdos através de modelos prontos e na repetição. Embora tenham sido acrescentadas disciplinas como canto orfeônico, música e trabalhos manuais, foram mantidos os aspectos metodológicos tradicionais que ainda permeiam o ensino até hoje.

A partir dos anos 1950/60 surge o Movimento da Escola Nova, denominado de Pedagogia Nova, baseando-se nos estudos da psicologia experimental aplicada à educação. O enfoque passa então dos aspectos intelectuais para o afetivo, enfatiza-se principalmente a "expressão" e a liberdade criadora, condenando o modelo imitativo e repetitivo, característico da pedagogia tradicional. As correntes defensoras da livre expressão viam a criança como centro de suas estratégias pedagógicas.

O ensino de arte é influenciado pelas idéias de diferentes autores, dentre eles destacam-se John Dewey e Victor Lowenfeld, dos Estados Unidos e Herbert Read, da Inglaterra, que forneceram as bases teóricas de um ensino artístico voltado à liberdade e individualidade.

Dewey defendia a aprendizagem por meio da experiência, via a escola como preparadora para a vida prática e considerava que os conhecimentos deveriam ser obtidos por intermédio da própria atuação ou motivados pela experiência do dia-a-dia, desconsiderando todo o conhecimento abstrato que se revelasse sem utilidade para a vida cotidiana. A utilidade da arte, para Dewey, se encontrava principalmente em sua finalidade educativa, "sendo o caminho natural da experiência estética a sua integração aos processos normais da vida, ao cotidiano das pessoas e das culturas" (OSINSKI, 2001, p.67). Com relação à educação artística, se opunha ao radicalismo existente nas correntes tradicionais e na livre expressão. Segundo Osinski (ibidem), sua pedagogia da experiência foi confundida equivocadamente com a livre expressão, pois Dewey ponderava que, um trabalho sem direcionamento e que ignorasse as influências externas poderia levar a uma perda do interesse por parte dos alunos. Desta forma, propunha um redirecionamento das duas teorias que consistia na aquisição de novos parâmetros privilegiando, principalmente, a experiência.

Para Herbert Read, a arte deveria ser a base da educação como um todo. Era contrário à compartimentação entre as diversas formas de conhecimento traduzidas em disciplinas, acreditava na integração do conhecimento, viabilizada por meio da arte. Essa educação artística deveria abranger todos os modos de auto-expressão, não apenas o visual ou plástico, mas o literário, poético, musical, formando uma abordagem integral que deveria chamar-se educação estética. As idéias de Read, através de sua obra Educação pela Arte, publicada em 1943, geraram um movimento educativo e cultural denominado "Educação Através da Arte", que por meio da valorização no ser humano dos aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurou despertar sua consciência individual, integrando-o ao grupo social do qual faz parte.

Victor Lowenfeld centrou seus estudos no desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética do indivíduo, acreditando na capacidade do mesmo em buscar suas próprias respostas. Os sentidos seriam a base da aprendizagem e o único meio pelo qual a

mesma pode se processar. A educação então deveria ter como um dos seus objetivos principais o desenvolvimento da sensibilidade perceptual e "a função da escola seria estimular cada aluno para que, identificado com suas próprias experiências, desenvolvesse ao máximo os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua sensibilidade estética" (OSINSKI, 2002, p.96). Desta forma a educação artística seria a única disciplina capaz de se concentrar no desenvolvimento de experiências sensoriais. Para Lowelfeld a auto-expressão da criança é algo que deveria ser preservado, não havendo certo ou errado na expressão artística. Assim o produto final não é relevante como objeto estético, a importância estaria no processo criador. O professor deveria proporcionar um ambiente conducente à exploração, à criação, e sua experiência com a prática artística tem grande importância na troca de experiências com os alunos.

Para Osinski, a convicção na auto-expressão e a valorização do processo ocasionaram a crença de que a arte não possui conteúdos relevantes e passíveis de serem ensinados. A proposição de temas inspirados na vida cotidiana e nas experiências vividas pelas crianças foram utilizados como estratégia de liberação de impulsos expressivos, considerados mais como um meio do que um fim.

No Brasil, Augusto Rodrigues cria em 1948, a Escolinha de Arte no Rio de Janeiro, estruturada nos moldes e princípios da "Educação através da Arte" e que influenciou não só artistas como educadores que sentiam a falta na educação formal de mais liberdade, criatividade e espontaneidade. A repercussão das práticas desenvolvidas pela escolinha gerou a criação de similares em outros estados, tornando-se também um centro de treinamento de professores de arte. O Governo então, chegou a criar classes experimentais de artes nas escolas primárias e secundárias, porém a arte ainda é considerada um complemento às atividades escolares.

Na primeira metade do século XX, duas pedagogias antagônicas, a tradicional e nova, coexistiram lado a lado no ensino de arte, até surgirem novas propostas visando o equilíbrio entre os dois extremos. Segundo Osinski (2002, p.101), o decréscimo do nível de qualidade das atividades pedagógicas em arte, decorrente da banalização da livre expressão ocasionada tanto por interpretações equivocadas como por leituras apressadas e despreparadas dos professores, implicou num desprestígio desta disciplina em relação às

outras "e a desvalorização do professor de arte, visto como um profissional encarregado de uma tarefa 'não séria'".

A Pedagogia Tecnicista teve suas origens, no Brasil a partir de 1960/70 influenciada por alguns métodos e estudos que norteavam o ensino das escolas americanas. Tinha como caráter principal o sistema racional e mecânico de organização das aulas e do curso, com objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação, utilizando muitos recursos tecnológicos e audiovisuais, que sugeriam uma modernização no ensino de arte. Os livros didáticos, com propostas e atividades, são extremamente utilizados e valorizados.

Neste contexto de enraizamento da pedagogia tecnicista é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 que determina a obrigatoriedade da educação artística nas escolas de 1º e 2º graus:

Art.7º Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o dispositivo no decreto-lei nº 869, de 1º de setembro de 1969.

Embora a sustentação legal tenha sido um importante aspecto naquele momento, a educação artística foi considerada “atividade educativa” e não uma disciplina. Segundo o parecer nº 540/77 a educação artística “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

As atividades artísticas incluíam artes plásticas, educação musical e artes cênicas, assim os antigos professores de disciplinas específicas como desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas, viram todos esses conhecimentos serem transformados em meras atividades artísticas e tiveram de promover o ensino em todas as linguagens. Isso também incluía os recém-formados em educação artística, que nos primeiros anos de implantação, foram capacitados em cursos de curta duração para cobrir o mercado aberto pela lei.

A partir de então se configurou a formação do professor polivalente em arte. Segundo o documento Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais

inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que

combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (PCNs, 1998, p.13).

Do ponto de vista do ensino de arte, a educação artística conseguiu abrir um novo espaço para a área, porém na década de 1970, foram mantidos diversos aspectos oriundos da pedagogia tradicional e novista. Para Fusari e Ferraz (1993), dentre os problemas apresentados após a Lei nº 5692/71, encontram-se justamente essa mistura de métodos e conteúdos dessas pedagogias sem maiores compromissos com o conhecimento de arte. Os cursos de educação artística polarizaram-se em atividades artísticas direcionadas mais para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, porém sem aprofundamentos teórico-metodológicos. Segundo uma pesquisa analisada pelas autoras, a ausência dessa fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem se refletia nos planos de cursos e nas aulas e detectaram que a causa para essa problemática estaria principalmente na formação universitária insuficiente.

O ensino de arte sofre influência também das novas pedagogias que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público. São elas: a Pedagogia Libertadora, proposta de educação de Paulo Freire, voltada para o diálogo educador-educando e para a conscientização crítica da sociedade; a Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani e a Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos, de Carlos Libâneo.

A partir da década de 1980, diante das dificuldades enfrentadas pelos professores, surge um movimento denominado “arte-educação”, com a finalidade de conscientizar e mobilizar os profissionais tanto do ensino formal quanto o informal. Ampliaram-se as discussões e reflexões referentes ao ensino de arte através da realização de congressos, seminários, simpósios, estaduais, nacionais e internacionais, propondo inovações e renovações na área.

Em 1986 uma resolução do Conselho Federal de Educação, reformula o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º graus e determina como matérias básicas: português, estudos sociais, ciências e matemática. A educação artística embora não sendo considerada matéria básica é exigida no currículo juntamente com a educação física, educação moral e cívica, programas de saúde e ensino religioso. O ensino de arte ainda não

conquistava seu pleno significado para a educação, considerado inferior a outras áreas de conhecimento.

Segundo Biasoli (1999), os reflexos da pós-modernidade na arte, com a valorização da história, a conscientização da influência da cultura no processo criativo, a idéia da arte como conhecimento e a importância desse conhecimento na produção e fruição artística, possibilitaram uma revisão na filosofia do ensino de arte. A proposta do DBAE (Discipline-Based-Art Education), ou seja, arte-educação como disciplina, idealizada nos Estados Unidos nos fins da década de 1950, foi adaptada para nossa realidade nos anos de 1980 através de Ana Mae Barbosa. A DBAE procura associar o fazer artístico aos conhecimentos históricos e estéticos, e se alicerça na interação de quatro disciplinas que contribuem para o entendimento da arte: a produção artística, a história da arte, a estética e a criação. Desta forma, essa interação contribui na introdução dos conteúdos específicos da arte, desvinculando as atividades artísticas de qualquer função instrumental.

A proposta de Ana Mae Barbosa, por ela denominada de Metodologia Triangular<sup>3</sup>, reuniu a crítica e a estética numa mesma categoria e definiu uma proposta na qual a leitura da obra, somada ao fazer artístico e à história da arte resultavam nas três instâncias do conhecimento da arte. Para Nardim e Ferraro (2001), é inegável a contribuição tanto da DBAE quanto da Metodologia Triangular apesar das inúmeras críticas sofridas devido à sugestão de procedimentos diretivos de leitura da obra e dos duvidosos exercícios de releitura (recriação) de obras dos artistas pelos alunos.

A década de 1990 marca novos rumos para o ensino de arte, mobilizando diferentes tendências curriculares em arte. Dentre elas destacam-se as que estabelecem relações entre a educação estética e a formação artística dos alunos. Também como característica desse novo enfoque está a designação da área por arte e não mais educação artística.

É extremamente significativo para o ensino de arte, essa mudança da concepção instrumentalista da arte para seu real valor dentro da construção do conhecimento, como um campo de estudo específico com história e conteúdos próprios. Mas ainda a quebra de alguns conceitos e metodologias na práxis escolar se faz necessária para que possamos perceber e colher os frutos dessas mudanças.

---

<sup>3</sup> A autora, em Tópicos Utópicos (1998), manifesta o desejo de substituição da designação Metodologia Triangular por Proposta Triangular, por estar convencida de que metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula.

A especificidade das linguagens também é um fator que não pode ser ignorado para enveredarmos definitivamente por estas mudanças. Buscar nas outras linguagens, e não somente nas artes visuais, os elementos necessários para um aprendizado em arte mais significativo e completo, torna-se também um compromisso.

### **Ensino de arte: onde está a dança?**

Na história do ensino da arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e /ou na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para se atingir os conteúdos de outras áreas.

O processo de reconhecimento da importância da dança na educação é recente. Atrélada a diferentes campos de conhecimento, como a arte e a educação física, carrega consigo ainda vestígios e preceitos negativos que historicamente impediram sua inserção nas escolas como uma área de conhecimento específica e autônoma.

Podemos perceber, analisando esse processo histórico do ensino da arte, que o ensino da dança em muitos momentos não correspondia aos processos educacionais e políticos vigentes. Na época em que se predominava o caráter intelectual do ensino e os trabalhos manuais e /ou braçais eram ainda ligados ao trabalho escravo, os gestos livres e encantatórios dos artistas não condizia com o preceito pedagógico predominante.

A dança como espetáculo era fonte de diversão para a classe dominante e o caráter artístico da dança jamais penetraria no âmbito da educação que privilegiava gestos contidos e polidos. Faziam parte dessa política de educação “corpos dóceis e civilizados” como os de Foucault <sup>4</sup>(1987). Os preceitos científicos da ginástica, por seu caráter higiênico e moral, condiziam mais com o pensamento da época, que preconizava a chamada estética da retidão (SOARES, 2001). A dança clássica é a que mais se aproximava desta estética por seu

---

<sup>4</sup> Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, p. 127 "O corpo humano entra numa maquinaria do poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros[...]. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)".

caráter disciplinar e controlado dos gestos, porém o seu caráter virtuoso e voltado ao espetáculo, não se adequava ao âmbito escolar.

Quando os ideais positivistas e liberais da república se instauraram após as reformas educacionais, o desenho foi a principal linguagem artística presente nas escolas pois para os positivistas, auxiliava na educação da mente contribuindo ao estudo da ciência e, na visão liberal contribuía na preparação do povo para o trabalho. A dança neste contexto não apresentava um caráter utilitário que correspondesse a essas necessidades.

No momento de crise do sistema agrário comercial, início da expansão e do desenvolvimento industrial, em que a capacidade de trabalho técnico /rendimento individual era importante, as disciplinas de ginástica, na educação física, e a de desenho, em artes, colaboravam para a então política de crescimento do Brasil.

A música obteve um espaço a partir de 1930, através do canto orfeônico, projeto do compositor Villa-Lobos, por seu caráter cívico e de exaltação à pátria. O canto orfeônico pretendia levar a linguagem musical de maneira sistemática a todo país, baseada no ensino de músicas folclóricas e hinos brasileiros. Além das orientações musicais, procurava difundir as idéias de nacionalismo e coletividade extremamente condizentes com o momento político do momento, o Estado Novo. A dança, embora riquíssima em manifestações populares, não tinha esse caráter valorizado na época.

Quando a dança moderna se instaurou, contestando o rigor acadêmico e os artificios do balé clássico, seus precursores e pioneiros privilegiavam movimentos mais livres e irmanados à natureza (PORTINARI, 1989). Rudolf Laban, coreógrafo e dançarino, percebeu que a riqueza das formas do movimento liberado na dança moderna, nos gestos, nos passos e nos estudos das ações cotidianas, permitia uma nova concepção dos elementos do movimento e sua aplicação em outros campos da atividade humana, enquanto que a técnica da dança clássica se adaptava somente às necessidades das atuações. Laban foi um dos primeiros teóricos do movimento corporal a se preocupar com a dança dentro da educação escolar. Estudou profundamente as estruturas do movimento humano que geravam a dança, introduzindo uma análise minuciosa do movimento à arte da dança e, conseqüentemente, à educação.

Para Laban (1990), a capacidade das crianças em realizar movimentos similares ao da dança seria uma forma inconsciente de descarga e um exercício introdutório no fluxo de

movimento, reforçando suas faculdades naturais de expressão. Caberia às escolas cultivar esta capacidade nas crianças, proporcionar a consciência de alguns princípios que governam o movimento nos jovens, desenvolver a expressão criativa e preservar principalmente a espontaneidade do movimento, mantendo-a para a vida adulta.

As correntes modernas de Laban, no início do século XX, demonstravam uma preocupação em "fazer do ensino de dança um 'meio' de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação, objetivando uma educação essencialmente através da dança" (MARQUES, 1999). Suas propostas educacionais influenciaram de maneira determinante o ensino de dança nas escolas formais em todo o mundo. A chamada "dança educativa", terminologia utilizada por Laban para designar seu trabalho, era um contraponto ao ensino da dança clássica que se caracterizava pela rigidez técnica e mecânica do movimento.

Nas escolas onde se fomenta a Educação Artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno (LABAN, 1990, p.18).

A proposta de dança moderna de Laban, ou dança educativa, foi introduzida nas escolas da Inglaterra, através da ginástica e da educação física, não se constituindo, porém como uma disciplina específica proposta no currículo escolar e permanecendo, "grosso modo, no trabalho que ainda hoje se faz na área" (NAVAS e DIAS, 1992, p.61).

Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, foi uma das responsáveis<sup>5</sup> pela introdução e divulgação do trabalho de Laban, no Brasil, a partir da década de 1940. Nos primórdios de sua carreira, por sua ligação quase que exclusiva a profissionais da educação, ela implantou os conceitos da dança educativa que havia entrado em contato em seu estudo na Dartington Hall, Inglaterra e depois aprimorado no Laban Center of Movement. Duschenes influenciou os rumos da dança para crianças e adolescentes, assim como em seus estudos passariam profissionais como Denilton Gomes, J.C. Violla, Juliana Carneiro da Cunha, Patrícia Noronha e outros.

---

<sup>5</sup> São reconhecidas como as pioneiras da dança moderna e contemporânea no Brasil Chinita Ullman, Maria Duschenes, Yanka Rudska e Nina Verchinina.

Apesar de Maria Dushenes ser a mais reconhecida professora de dança educativa, não podemos negligenciar a importância na década seguinte ou seja 1950, da abertura da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Primeiro curso superior de dança, criado pelas mãos de Yanka Rudska, detentora de uma visão cultural universal e contemporânea, como veremos mais adiante.

Embora a “dança educativa” possibilitasse finalmente a inserção da dança no campo da arte nas escolas, isso efetivamente não ocorreu. Seu caráter criativo e expressivo, em oposição aos movimentos repetitivos e mecânicos da ginástica, despertou o interesse de professores da educação física (ver cap. II) que passaram a introduzi-la em suas aulas. A variedade de termos como dança criativa, dança educativa, dança-educação, dança livre e expressão corporal, foram amplamente utilizados, mas nem sempre mantiveram um embasamento teórico de sustentação, levando à depreciação e generalização de seus sentidos.

A dança educativa, não coincidentemente, surgiu paralelamente ao movimento escolanovista que também se preocupava com a expressão e a liberdade criadora, condenando o modelo imitativo e repetitivo, característico da pedagogia tradicional. A partir disso pode-se inferir que, se no campo das artes em geral a banalização da livre-expressão resultou num decréscimo do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte (OSINSKI, 2001), a então “dança livre” ou “expressão corporal” permitiu que, nas escolas, qualquer atividade que contemplasse o movimento fosse considerada dança, e que profissionais não capacitados se sentissem ‘aptos’ a promover o seu ensino.

As atividades envolvendo as linguagens artísticas, por atrair os interesses e atenção das crianças, constavam também dos cursos das escolas normais e /ou magistério que preparavam os professores para as séries iniciais. A dança aparecia principalmente como prática corporal no programa de ginástica do ensino primário sendo considerada um exercício de diversão, ou seja, mesmo na educação física, utilizada basicamente por seu caráter lúdico. Dessa forma, a dança, não constituindo uma disciplina específica e utilizada principalmente dentro da educação física, vai afastando-se do âmbito do ensino artístico escolar.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 tornou a educação artística obrigatória nas escolas, trouxe uma proposta integradora das artes. Assim, qualquer

atividade envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais, eram considerados pertinentes não necessitando de um aprofundamento das linguagens por parte dos profissionais desta área. A ausência de conhecimentos específicos em dança resultou na utilização dos movimentos de forma “livre”, sem intervenções deixando o puro espontaneísmo prevalecer, ou na imitação de gestos e movimentos coreografados para serem utilizados em apresentações. A dança fazia parte com o teatro das artes cênicas, que ao lado da educação musical e das artes plásticas, constituíam o conjunto das “atividades artísticas” desenvolvidas na escola.

Assim como a educação física, que passou pelo movimento da Psicomotricidade (ver capítulo II), a dança também se justificava nas escolas por sua contribuição no desenvolvimento físico da criança e por isso esteve inserida muito mais no contexto da educação física do que da arte. Também utilizada como atividade recreativa e lúdica, não tinha como objetivo promover seu ensino nem o intuito de expressão, mas de distração e compensação para as disciplinas intelectuais ou ilustração de conteúdos de outras áreas. Esse caráter instrumental da dança, da arte em geral, ainda permeia o universo escolar, principalmente no âmbito da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. É neste campo que “as atividades” com dança estão presentes para socializar, integrar, descontrair, desinibir, e tantas outras contribuições que a envolvem, mas dificilmente assume-se que a importância da dança está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto as outras áreas capazes também de socializar, integrar, descontrair, desinibir etc.

A década de 1980 foi marcada por um movimento de organização dos professores de arte, tanto da educação formal como não formal, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais. Essa mobilização possibilitou a ampliação das discussões sobre o compromisso, a valorização, a formação e o aprimoramento do professor, assim como análise dos conteúdos e concepções do ensino de arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associação de arte-educadores, entidades públicas e particulares.

Esta mobilização em prol do ensino da arte na educação básica teve significância ainda maior em face da nova Lei de Diretrizes e Bases que, em uma de suas versões, retirava a obrigatoriedade da área de arte. As manifestações e protestos dos educadores

reverteram a proposta e o ensino de arte passou a constituir componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

O texto da nova lei não cita as linguagens artísticas para o ensino de arte, mas como parte das recentes tendências curriculares e das novas propostas pedagógicas, o documento de arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais vem abrir novas perspectivas para a dança quando especifica conteúdos próprios para essa linguagem e ressalta a importância do aluno vivenciar e aprofundar seu conhecimento em diferentes formas artísticas.



*Fig. 3 - Degas: bailarina ao tamboril*

## Capítulo II

### O descompasso da dança e da educação física

*"A sensibilidade cultivada para o movimento e sua percepção mais aguda são parte necessária de nossa capacidade de nos relacionarmos com o mundo e com os outros"*

LISA ULLMANN

A dança está presente tanto como conteúdo da área de educação física quanto da área de arte. Por que um mesmo saber estaria presente em duas áreas distintas? Será que possuem enfoques semelhantes?

Constatamos na prática que, embora a dança faça parte dessas duas áreas de conhecimento, ela aparece com maior frequência nas escolas sob a responsabilidade do professor de educação física. Constatamos também que nem sempre são considerados os aspectos artísticos e expressivos, mas os de diversão e entretenimento.

(...) Hayes (1980a) afirmou que a associação da Dança com a Educação Física de início foi positiva, pois favoreceu o ingresso da Dança no Ensino Superior, porém se tornou negativa pelo fato de que os administradores da Educação Física viam, e ainda vêm, a dança como outra atividade física, sem valorizá-la como Arte (MIRANDA, 1989, p. 12)

Chaney (entrevistada por INGRAN, 1986) e Mariz de Oliveira (1988) consideraram que na atualidade a Dança e Educação Física têm pouco em comum, além de suas raízes no movimento humano: elas são áreas diferentes, cada uma com objetivos próprios e nas quais os indivíduos movem-se por razões diferentes. A dança teria mais em comum com a Arte do que com a Educação Física e, filosoficamente, não há razões para sejam associadas somente porque se referem ao movimento humano (MIRANDA, 1989, p.12).

Embora essa visão não corresponda à corrente de pensamento que inclui a dança dentro do contexto da cultura corporal<sup>6</sup>, as áreas de dança e de educação física têm passado por alguns momentos de conflitos. Problemas com o Conselho Federal de Educação Física e da própria atuação dos licenciados em dança estão entre eles, assim como a identificação da

---

<sup>6</sup> O livro Metodologia do ensino da educação física (Coletivo de autores, 1992), entende como objeto da área de conhecimento Educação Física a "cultura corporal", que aborda diferentes temas como o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica.

dança como uma área de conhecimento autônoma, com conteúdos próprios e ligada fundamentalmente ao campo artístico.

Faz-se necessário então percorrer os caminhos de interseção da dança e da educação física para compreender a dimensão da relação que se estabelece entre ambas e de que forma essa relação pode ou não contribuir para que o ensino da dança se efetive nas escolas.

### Breve história da educação física escolar

A implantação do exercício físico na educação tem suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Soares (1996, p.8), nos apresenta um quadro em que demonstra de forma cronológica, o movimento do pensamento da educação física escolar e seus conteúdos de ensino:

Movimento do Pensamento na Educação Física	Cronologia	Conteúdo a Ser Ensinado na Escola
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 hegemonia do esporte no conteúdo de ensino.
3. Psicomotricidade	Afirma-se a Partir dos Anos 70 até Hoje	- Condutas motoras
4. Cultura Corporal	Tem Início no Decorrer da Década de 80 até Hoje	- Ginástica, Esporte, Jogo, Dança, Lutas, Capoeira...

A “ginástica”, nome primeiro dado à educação física, tinha um caráter bastante abrangente e compreendia marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças. Consolidada sob o aparato científico baseava-se na concepção dualista do

ser humano, na qual o corpo, visto como objeto é comparado a uma máquina, enfocando o seu rendimento, disciplinando seus gestos e adestrando suas ações.

A partir da segunda metade do século XIX a educação física no Brasil é estruturada pelos médicos higienistas, com base no ideário burguês de civilidade, e utilizada como um mecanismo de aprimoramento da saúde física e moral necessários à consecução da nova ordem capitalista em formação. A ginástica correspondia exatamente a esses propósitos devido ao seu caráter disciplinador, higiênico e moral.

Após o movimento ginástico, a educação física passou por um período de esportivização, que significou uma substituição aos antigos métodos de ginástica tradicional mantendo, porém, alguns de seus princípios. O núcleo central ainda se baseava na intervenção no corpo visando seu rendimento, voltado principalmente ao desempenho esportivo ou desempenho produtivo. A ênfase estava na aptidão física e desportiva.

Nos anos de 1980, o enfoque aos esportes perde espaço para o discurso e a prática da Psicomotricidade. Os estudos baseados no desenvolvimento humano, principalmente no desenvolvimento motor e na aprendizagem motora, passam a prevalecer. A educação física perde então sua especificidade e torna-se um auxílio na aprendizagem de outras disciplinas, um “meio” para aprender matemática, história, geografia etc. O movimento é mero instrumento nessa perspectiva, que não considera as formas culturais do movimentar-se humano como um conhecimento pertinente à escola.

Para Soares, a Psicomotricidade trouxe a necessidade do professor de educação física sentir-se um professor com responsabilidades pedagógicas, desatrelando a sua atuação escolar dos modelos da instituição esportiva e valorizando o processo de aprendizagem:

(...) se de um lado isto foi extremamente benéfico, de um outro foi o início de um abandono do que era específico da Educação Física, como se o que ela ensinasse de específico fosse, em si, maléfico ao desenvolvimento dos alunos e a sua inserção na sociedade (1996, p.10).

Atualmente a educação física apresenta um quadro de propostas pedagógicas bastante diversificado, que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas (BRACHT, 1999).

A educação física sempre esteve ligada à área de saúde e neste sentido ainda impera a importância da atividade física sobre a saúde dos indivíduos. Na educação infantil e primeiras quatro séries do ensino fundamental, verifica-se a predominância da abordagem desenvolvimentista, que busca oferecer à criança diversas experiências do movimento de modo a garantir seu pleno desenvolvimento. Sua base teórica está essencialmente na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.

Algumas propostas porém buscam uma aproximação maior com a área das ciências humanas, ampliando os fundamentos de seu trabalho, dos aspectos fisiológicos e técnicos do corpo, para as dimensões socioculturais. Essas propostas compreendem a cultura corporal como área de conhecimento da educação física.

Conforme Bracht (1999, p.79), uma dessas propostas baseia-se fundamentalmente na Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e que auto-intitulou-se Crítico Superadora. O estudo desse conhecimento visa a apreender a expressão corporal como linguagem e engloba temas com o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Estes conhecimentos devem ser tratados de forma historicizada, levando-se em conta suas determinações culturais específicas. O movimentar-se humano é compreendido não mais apenas como algo biológico, mecânico, mas como fenômeno histórico cultural.

Segundo Daolio,

o homem, por meio do corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo (1995, p.39-40).

Outra proposta, ainda segundo Bracht, denomina-se Crítico-Emancipatória, e tem entre outras, influência da pedagogia de Paulo Freire. Nela o movimentar-se humano é compreendido como uma forma de comunicação com o mundo, e a noção de sujeito é vista numa perspectiva de atuação crítica e autônoma. Essa proposta também aponta para a tematização dos elementos da cultura de movimento.

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da Educação Física (BRACHT, 1999, p.82-83).

Os termos cultura corporal ou cultura de movimento estão presentes na maioria dos discursos, embora nem sempre sejam respeitados os princípios que envolvem tais concepções. É neste ponto que reside uma das críticas ao documento de educação física, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No âmbito da cultura corporal pretende-se desvincular a imagem do corpo a uma máquina, ao seu rendimento, porém o documento utiliza-se de diversos termos relacionados à conduta “motora”, assim como ao antigo paradigma da aptidão física, quando considera importante o "desenvolvimento das habilidades corporais" (PCNs, 2000, p.20).

As novas propostas pedagógicas da educação física ainda se deparam com muitos desafios, desde questões epistemológicas, como citado acima, até a incorporação plena de suas propostas na prática, rompendo antigos paradigmas que ainda resistem no âmbito escolar.

### **A inserção da dança no contexto da educação física**

O termo “dança” aparece dentro dos conteúdos da educação física desde os primórdios da implantação do exercício físico na educação. A dança dentro da ginástica auxiliaria no desenvolvimento harmonioso do organismo proporcionando beleza e graça ao corpo.

A ginástica se constituiu como um modelo de educação corporal que buscava intervir no modo de ser e de viver dos indivíduos. Um conjunto de saberes que serviu de base para a ginástica foram as práticas populares tradicionais de artistas e funâmbulos. Delas os pensadores da ginástica retiraram seus princípios básicos e reestruturaram esses movimentos sob a ótica da ciência, conferindo-lhes princípios utilitaristas, morais e higiênicos, rompendo assim com o seu núcleo primordial, cuja principal característica se localizava no campo do divertimento.

A ginástica científica apresentava-se como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois trazia como princípio a utilidade de gestos. É na ciência que ela vai se fundamentar, nos estudos da Anatomia, da Mecânica e posteriormente da Fisiologia, constituindo um fator fundamental para sua afirmação e desenvolvimento. "Quando os círculos científicos se debruçam sobre o seu conteúdo, desejam aprisionar todas as formas/linguagens das práticas corporais sob uma única denominação: ginástica" (SOARES, 2002, p.20).

Diferentes métodos ginásticos europeus foram introduzidos no Brasil, dentre eles o sueco, o alemão e o francês. O método francês foi o mais divulgado em nosso país e acabou servindo de modelo para um método nacional de ginástica. Em "Imagens da Educação no Corpo", Soares (2002) faz um estudo sobre a Ginástica, enfocando principalmente o método ginástico francês. Segundo ela, o coronel Francisco Amoros Y Odeano, um dos principais estudiosos e sistematizadores da ginástica francesa, valorizava práticas que estivessem respaldadas pela ciência e pela técnica. No seu método ginástico a dança estava incluída, mas se constituía de danças pírricas ou militares e das danças de sociedade. As danças pírricas eram danças guerreiras, de origem dórica, que junto com os exercícios militares, faziam parte do espírito militar presente na obra de Amoros. Quanto às danças de sociedade, ele inferia que sua aplicação deveria ficar a cargo dos alunos. Já com relação às danças cênicas e teatrais, ele as rejeitava por pertencerem ao funambulismo e voltadas à exibição, ao entretenimento. Desta forma foram banidas do seu plano de trabalho, por apresentar "ausência de utilidade" e por pertencerem ao universo dos espetáculos.

Porém, paradoxalmente, segundo Soares (2002), a ginástica científica é que se apresenta como um verdadeiro espetáculo, ressaltando o caráter "controlado" dos usos do corpo, um "espetáculo institucionalizado" nos grandes ginásios onde ocorriam as aulas de Amoros.

O coronel Amoros convidava com regularidade ao seu ginásio a imprensa e o grande público de Paris, sempre ávido em assistir espetáculos sensacionais. Nestes momentos, Amoros brindava-se com uma ocasião singular de abrilhantamento pessoal. No decorrer de sua aula "(ou seria de seu espetáculo?), chegava a arrancar aplausos de uma platéia desprovida de conhecimentos para julgar seu conteúdo, mas sempre disposta a prestar homenagens a quem (o artista?) soubera criar exercícios e evoluções deveras emocionantes (ibidem, p.26).

Assim o saber científico, institucionalizado, comprovado e controlado, destitui qualquer outro saber mesmo encontrando limites tênues entre um e outro.

Demeny assim como Amoros, foi um estudioso do movimento e se fascinou pelas possibilidades que a ginástica se apresentava para uma “educação corporal”. Apoiando-se na ciência, e acreditando que através dela conseguiria o reconhecimento da educação física pela sociedade, descarta também o uso do corpo e de suas forças" educada "em exibições inúteis, em diversões diletantes (Soares, 2002, p.88).

Dedicando-se também à ginástica escolar, ele destaca a motivação e o prazer como condições indispensáveis para esta prática, despertando o interesse de crianças e jovens. Para retirar o caráter monótono e estático dos exercícios, vai se utilizar da dança e da música como linguagens ressaltando, porém, que a alegria e o prazer não constituem o “objetivo” dos exercícios, pois a ginástica não tem o caráter de diversão e entretenimento. Demeny denominou de danças gímnicas essa associação de elementos ginásticos coreografados com o acompanhamento de música. Mas tudo justificado pelo aparato científico, desqualificando qualquer forma de trabalho corporal que não se baseasse na ciência.

É neste ponto que as danças são desprovidas de seu caráter expressivo, retiradas de seu contexto histórico e cultural e sob um aparato científico são transformadas em mero exercício físico, em seqüência de movimentos, cuja finalidade é adequar este corpo às necessidades vigentes.

O discurso científico ousa definir um alfabeto gestual que julga válido e único. Dele devia ser banido o gesto livre e encantatório dos artistas nômades que ganhavam a vida com o espetáculo do corpo. A inteireza deste gesto e do que ele significa para quem o pratica, e para quem o vê, deveria ser apagado da memória. A arte da rua, a festa do espetáculo do corpo, sobreviveu e sobrevive até hoje, mas até hoje prevalece a afirmação de um determinado discurso científico sobre o corpo e suas mais diversas manifestações (SOARES, 2001, p.115).

O início do século XX ainda é marcado pela influência do movimento ginástico mas o termo educação física já começa a ser utilizado. Neste mesmo contexto a dança moderna surge como uma forma criativa e expressiva de movimentar-se, despertando o interesse dos professores de educação física.

Na Inglaterra os preceitos da dança criativa de Laban foram introduzidos nas escolas através da ginástica e da educação física. Nos Estados Unidos, Margareth H'Doubler criou em 1926, através do Departamento de Educação Física Feminina da Universidade de Wisconsin, um programa destinado à preparação de professores de dança (NANNI, 1997).

É interessante perceber que a dança foi implantada no “Departamento de Educação Física Feminino”. Nesta época, havia ainda uma grande distinção na educação de meninos e meninas, que estudavam ou realizavam as aulas de educação física separadamente. Entretanto esses dados possibilitam detectar o estabelecimento da relação da dança com a educação exclusivamente feminina, fato este que ainda está presente no imaginário das pessoas e que desencadeia um forte preconceito no ensino de dança para os meninos.

O canto também aparece como um dos conteúdos da ginástica no intuito de desenvolver a voz e ativar os movimentos respiratórios. Assim como na dança, o caráter expressivo é suplantado ao desenvolvimento físico e as formas artísticas utilizadas como mero instrumento para atingir os objetivos dessa “educação corporal”. As escolas normais, por exemplo, incluíam a cadeira de "exercícios físicos", tanto para exercitar seus alunos quanto para prepará-los no magistério dessa área nas escolas primárias. As *folks-dances* aparecem como práticas corporais no programa de ginástica do ensino primário e "eram consideradas como exercícios de diversão: evidencia-se assim um caráter lúdico para o ensino de Ginástica" (VAGO, 1995, p.53).

Segundo Ayoub (2003) a aula de educação física na escola foi, durante muito tempo, sinônimo de ginástica. Por volta de 1940, porém, com a chegada ao Brasil da educação física desportiva generalizada, o esporte passou a ser o principal representante da educação física escolar. Durante todo esse período de esportização a ginástica, a dança, os jogos e brincadeiras estiveram também presentes, mesmo que de forma pouco significativa. Mas, a predominância do esporte nos conteúdos da educação física escolar pode ser notado até hoje.

Atualmente, a ginástica, como conteúdo de ensino, praticamente não existe na escola brasileira. Aula de educação física na escola tem sido sinônimo de aula de esporte. Mais ainda: sinônimo de jogar bola (AYOUB, 2003, p.81).

Essa é provavelmente a situação de outros conhecimentos constituintes da educação física escolar e especificamente da dança que, antes inserida no contexto da ginástica, atualmente faz parte dos temas da cultura corporal ou cultura de movimento.

Segundo o livro Metodologia do Ensino de Educação Física,

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

Na visão apresentada pelo livro, a dança é uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções nos diversos aspectos da vida do ser humano. Considera que, a capacidade da expressão corporal desenvolve-se de forma contínua através das experiências que se iniciam na expressão espontânea até a interpretação de temas da dança formalizada, em que de forma consciente o corpo se faz suporte da comunicação. Para o ensino de dança, há a intenção de desenvolver

uma disponibilidade corporal, no sentido de apreensão de variadas habilidades de execução /expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.83).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro dos blocos de conteúdo da educação física, a dança está incluída em Atividades Rítmicas e Expressivas. Embora incluída como um dos temas da cultura corporal, aparece na forma de “atividades” ritmadas juntamente com as brincadeiras cantadas, justificada por terem como características comuns "a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal" (PCNs, 2000, p.51). O documento ressalta ainda que o enfoque dado em “Atividades Rítmicas e Expressivas” é complementar ao conteúdo “Dança” do documento de arte. E que “lá”, serão encontrados "mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e a concepção da dança como linguagem artística" (PCNs, 2000, p.51). Justamente quando se conquista dentro do ensino o reconhecimento das especificidades dos conteúdos da educação física,

não mais considerados instrumentos, colocar a dança como “atividade” parece ser um retrocesso.

Ayoub (2003, p 38) ressalta que a esportivização das práticas corporais, inclusive da própria ginástica, consiste numa das principais características da cultura corporal na atualidade. Sob esse aspecto o rendimento, a produtividade, o lucro, a utilidade estão acima de tudo. A boa forma não é opção mas imposição social, "(...) o corpo-objeto, corpo-mercadoria, corpo-massificado, corpo-consumo, corpo-máquina, no lugar do corpo-'sujeito', corpo-'autêntico', corpo-'expressivo', corpo-'fruição', corpo-'humano'". A dança sob essa ótica torna-se mera atividade física a serviço da realização de corpos "saudáveis e esculturais".

O panorama da dança dentro da educação física, atualmente, se mostra bastante diferenciado principalmente diante de diversas articulações teóricas por que tem passado a educação física. Sabemos que, mesmo sendo reconhecida como componente curricular da educação básica<sup>7</sup>, a educação física continua na prática sofrendo com a marginalização perante as outras áreas de conhecimento da escola, assim como o ensino da arte. Paralelamente a dança, dentro da própria educação física, passa por um processo similar de marginalização, já que nem sempre consegue o devido espaço diante dos outros conhecimentos da própria área.

Alguns estudos se concentram exatamente nestas questões, procurando discutir e refletir sobre a dança no contexto da educação física. A análise desses estudos buscou verificar as problemáticas levantadas e as possíveis considerações acerca do relacionamento entre as áreas.

### **Análise dos estudos da dança na educação física**

Existem poucas graduações em dança no Brasil. Muitos dançarinos, formados na tradição das escolas e academias, ao procurarem um curso superior optam pela educação física. Esse fato acaba tendo reflexos diretos no enfoque da dança nos conteúdos de educação física. A maioria dos profissionais de educação física que trabalha com dança nas

---

<sup>7</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no 3º parágrafo do artigo 26, estabelece que: “ A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

escolas, ou que se interessa mais especificamente pelo assunto, teve experiência com dança anterior à graduação. Grande parte dos estudos que se debruçam sobre a dança são feitos por estes profissionais que buscam justificá-la no contexto da educação física, discutindo e refletindo aspectos que vão desde a sua aceitação pelos próprios profissionais da área até seu conteúdo nos cursos de formação superior e na educação básica.

Para Vargas (2002), a aula de educação física, na maioria das escolas, representa o único espaço dedicado ao trabalho da corporeidade humana. Porém muitos professores enfatizam a prática do esporte, excluindo outras formas de movimento humano. Ela aponta a necessidade de implantar uma prática mais eficaz e completa de estudo do movimento corporal, como a dança, que além de fomentar as atitudes físicas, corporais e sensoriais, recria, tanto quanto o jogo, desenvolve as mesmas funções, e todavia se faz sem competição e com arte. Em dança, o que se busca trabalhar, não é o corpo-objeto, cujo interesse está na execução técnica do movimento, mas busca-se a participação do indivíduo, vivendo, expressando-se e pensando seu próprio movimento, atuando com sua subjetividade, para que desta forma possa criar e atuar com mais autonomia.

Segundo o estudo de Nanni (1997), a inclusão da dança, como disciplina no ensino superior, iniciou-se na Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, em 1940, através de Helenita Sá Earp, que pretendia introduzir uma dança que não fosse a dança clássica, mas que tivesse qualidades artísticas e estéticas, envolvendo a beleza e a música, com base “nas ciências”.

Observa-se que, embora os aspectos artísticos tenham sido levados em conta, existia uma preocupação no embasamento científico para justificá-la. Neste período não havia, ainda no Brasil, nenhum curso superior de dança, sendo que o primeiro surgiu em 1956, na Bahia.

Nanni salienta que ainda hoje, o ensino de dança mantém-se ligado aos programas dos cursos de graduação em educação física, e que, nesses cursos, as variadas formas de dançar contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da expressão corporal, da exploração rítmica do movimento, da situação do corpo no espaço, condições que, segundo a autora, são imprescindíveis na formação dos profissionais de educação física.

Rangel (1996), justifica que a dança pode cooperar, através da educação física, no resgate da corporeidade do indivíduo, tanto para o aluno da educação básica, quanto para o

graduando do curso de educação física, que constrói e alicerça sua formação, embasado nos conteúdos também da dança.

Para Vargas (2002a), a dança incentiva, por meio da ação e reflexão, o desenvolvimento no praticante, do movimento comprometido com o prazer do corpo e da mente, possibilitando seu crescimento em diferentes aspectos e uma qualidade de vida melhor.

Faz-se necessário diferenciar os aspectos importantes na formação profissional daqueles relativos ao campo de atuação do mesmo. Verifica-se, na análise dos autores acima, a importância da dança tanto na formação dos profissionais de educação física quanto do indivíduo como um todo. Para o profissional de educação física, assim como a Dança, outras disciplinas são também importantes nesta formação, como Anatomia, Cinesiologia, entre outras. Mas nem por isso o profissional de educação física sai habilitado para ministrar o conteúdo de Anatomia. Na formação em dança a preparação física também constitui um aspecto importante para os bailarinos, mas isso lhes possibilita trabalhar especificamente com educação física?

Miranda (1991, p.5) faz uma análise da dança como conteúdo curricular específico dos cursos de graduação em educação física. Em seu estudo observa que, na educação básica, a dança é oferecida somente pelos professores de educação artística e educação física que, "provavelmente", tiveram maiores experiências e conhecimentos de dança independente de sua formação universitária. Este fato sugere, segundo a autora, que a forma como a dança está sendo estudada pela educação física não propicia ao futuro professor o conhecimento e a confiança necessários para incluí-la nos seus planos de aula e questiona a necessidade ou validade do estudo de dança nos currículos de formação de professores de educação física, sendo que isso já ocorre nos cursos superiores de dança, "que formam professores e dançarinos e têm seu currículo aprovado desde 1971".

Aponta ainda que a dança está incluída como parte do conteúdo da disciplina Rítmica ou como disciplina específica, Dança aplicada à Educação Física, Dança Educacional, Dança I, entre outras, verificando nos seus programas um enfoque maior no desenvolvimento de técnicas de dança do que em formas educacionais de dança. Infere que, dentre os problemas apontados no seu estudo, os de maior importância são:

Universidade Estadual de Campinas. No curso de Dança, sob a denominação de "Elementos de Música: Rítmica I e II", na ementa do catálogo de 2002 consta:

Rítmica I- Desenvolvimento da percepção rítmica através de exercícios de escuta, solfejo rítmico e exercícios corporais rítmicos simples. Apresentação teórica das figuras rítmicas. Ritmos trabalhados no semestre: divisão binária e ternária, formas de compasso simples e composto.

Rítmica II- Depois do aprendizado básico das figuras e ritmos musicais mais simples (...), devemos nessa disciplina focalizar mais a problemática do ritmo em dança, através de abordagens em diferentes técnicas de dança. Os treinos rítmicos musicais serão desenvolvidos ainda a partir de exercícios de escuta, leitura e reprodução, agora acrescidos de codificação de ritmos propostos. Serão realizados também exercícios práticos de ritmos brasileiros.

O estudo do ritmo faz parte da formação em dança e também pode fazer parte da formação em educação física. Mas a designação de rítmica como dança demonstra a diversidade de enfoques e a falta de um conceito claro e específico dado à dança.

Sborquia (2002), buscou em seu estudo diagnosticar a base conceitual de sustentação epistemológica sobre o conteúdo de dança, dos professores da graduação em educação física e dos professores de educação física que atuam na educação básica. A autora entende que na graduação os professores não trabalham com um conteúdo específico de dança, mas com aspectos rítmicos, não relacionam a teoria que aplicam com a realidade escolar e não proporcionam experiências reflexivas e de pesquisa sobre a dança.

Em relação à educação básica, ela constata que a base conceitual de dança está na relação música /ritmo e movimento. Constata também a ausência de conhecimentos e interesse pela dança, predominando um enfoque no esporte e na aptidão física. Salieta que quando a dança é trabalhada, há um predomínio dos estilos de dança popular e folclórica, de dança recreativa e de salão, e atividades rítmicas para a realização de ensaios para apresentações em datas comemorativas. A autora conclui que os professores da graduação, responsáveis pelo conteúdo de dança, não proporcionam condições suficientes para que o graduado atue com a dança na educação básica.

## Dança x Educação Física

A dança e a educação física passam por um momento polêmico, que tem gerado desconforto na área da educação física e a total indignação, na área de dança. A questão se concentra na habilitação do profissional para o ensino da dança.

A lei nº 9696/98, sobre a regulamentação da profissão de educação física, criou o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs) e dispõe que:

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto .

Desde 2000, os referidos conselhos baseando-se numa leitura equivocada desta Lei, viram-se no direito de autuar as diversas academias e escolas de dança que não possuíssem professores de dança filiados ao CONFEF. O primeiro equívoco se inicia ao se exigir a filiação de profissionais de outra área de formação e atuação-dança em seu conselho. O segundo ao considerar e incluir a dança como mera "atividade física".

O que precisa ser esclarecido é que a dança é uma área de conhecimento autônoma e que consiste na mais antiga das manifestações artísticas. "De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser carrega dentro de si desde os tempos imemoriais" (PORTINARI, 1989, p.11).

Embora a dança e a educação física possuam interfaces, como o corpo e o movimento humano, isso não lhes concede o direito de subjugar uma à outra. Elas podem se relacionar de maneira interdisciplinar, porém conhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências.

Há muitos anos o ensino de dança acontece em espaços de educação não formal, como as academias e as escolas de dança. Esses espaços são responsáveis pela formação dos principais nomes da dança no país e pela maioria dos que atuam hoje nesta área. Escolas conceituadas de dança e academias, que há anos vêm formando bailarinos, fomentando a arte da dança no Brasil, têm os seus saberes questionados e desvalorizados pelo CONFEF, sendo que os seus direitos estão previstos em lei dentro da regulamentação dos cursos livres, categoria em que se encaixam esses espaços de ensino.

Novamente o discurso científico, neste caso político e reacionário do CONFEF, vem se impor ao saber artístico. O saber artesanal, não acadêmico, é destituído de sua importância e os profissionais que fizeram da dança sua vida, terão segundo o CONFEF, que ingressar numa faculdade de educação física, ou fazer um curso de habilitação que os próprios conselhos regionais impõem e administram.

Os bailarinos formados nessas escolas e academias podem optar espontaneamente pela universidade, para refletir e pesquisar sobre este imenso universo da dança. Aliás, este tem sido o caminho da maioria dos estudantes das faculdades de dança. Hoje temos 15 cursos de graduação em dança e outros de pós-graduação e especialização espalhados pelo Brasil, havendo um aumento significativo de profissionais titulados e também de publicações na área.

Dentro do campo artístico não podemos desconsiderar o fato de que há anos profissionais têm sido formados através da tradição oral, principalmente no campo da dança. Mestres de dança altamente conceituados não podem ser desqualificados.

Segundo a CBO<sup>8</sup> - Classificação Brasileira de Ocupações de 2002, que define dentro da área o quadro das ocupações inseridas no seu contexto, encontra-se a família Artistas da dança. Nesta família estão presentes as seguintes categorias:

---

<sup>8</sup> A CBO é um documento normalizador do reconhecimento da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, atualizado em 2002, após 20 anos. Realizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego com apoio das Universidades USP, UNICAMP, UFMG e do SENAI, possibilitou uma visão ampla, um mapeamento das diferentes profissões, dentre elas a atualização das ações dos profissionais de arte. Para maiores informações consultar a página [www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br).

- Assistente de coreografia
- Bailarino (Bailarino criador, Bailarino intérprete, Dançarino)
- Coreógrafo (Bailarino coreógrafo, Coreógrafo bailarino)
- Dramaturgo de dança
- Ensaaiador de dança
- Professor de dança (Maître de ballet)

Compete a estes profissionais conceber e concretizar projetos cênicos em dança; realizar montagens de obras coreográficas; executar apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias; e podem também ensinar dança.

Sobre a formação e experiência, a CBO indica que:

O exercício das ocupações da família não exige escolaridade formal determinada, embora se siga a tendência que vem ocorrendo no mundo das artes em geral, rumo à profissionalização. Nesse sentido, torna-se cada vez mais desejável que o profissional tenha curso superior na área. Para o exercício pleno das atividades, requer-se mais de cinco anos de experiência.

É interessante ressaltar que a nova CBO reconhece que a atuação do professor de dança passa pela aprendizagem do ofício e só pode ser feita por um artista. Não está na categoria de professor mas de "artista da dança".

A ocupação "Professor de dança no Ensino Superior" pertence a outra família denominada "Professor de artes no ensino superior". Segundo a descrição sumária, estes profissionais

atuam no ensino superior, nas áreas de artes; planejam cursos; desenvolvem pesquisas e criações artísticas; coordenam atividades de extensão e divulgam conhecimentos específicos em artes. Exercem e assessoram atividades artísticas, pedagógicas e acadêmico-administrativas.

Quanto à formação e experiência, segundo a CBO, podem variar os requisitos para o exercício dessas ocupações, de acordo com a instituição. Algumas universidades requerem formação acadêmica e pós-graduação na área de atuação, e em outras o critério é a excelência, ou seja, os professores de arte devem ser artistas de notoriedade na área em que vão lecionar.

Os cursos superiores de dança se encontram devidamente regulamentados pelo Conselho Federal de Educação e são aprovados pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura, que outorga aos graduados o direito de ensinar dança nas escolas regulares de educação básica. Os cursos profissionalizantes, no ensino médio, são aprovados, reconhecidos e fiscalizados pelas Secretarias Estaduais de Educação e seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Já os cursos ministrados em academias e similares, os chamados cursos livres, independem de ato autorizado dos órgãos da Educação, pois se legitimam no âmbito da própria classe.

Verifica-se que os profissionais da dança têm reconhecida suas ocupações dentro da sua área específica, e o seu campo de atuação muito bem delimitado. Legalmente a dança não dispõe de um conselho e sua criação não é consenso na área. Os conselhos são criticados justamente por seu corporativismo e por se intitularem “guardiões da moral e dos preceitos éticos”. Assumem a proteção da sociedade julgando-a incapaz de reconhecer o bom profissional. Fica evidenciado tratar-se de reserva de mercado para os profissionais da educação física e explícita a ampliação da arrecadação através de inscrições e anuidades.

Cabe salientar que existe um grupo organizado da educação física contrária ao CONFEF, que se intitula "Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física" e é respaldado pelo CBCE-Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. A falta de acesso e a omissão de informações aos profissionais da área e à sociedade, fazem com que equivocadamente, esses conselhos representem o desejo hegemônico dos profissionais de educação física. As ameaças e coerções levaram muitos profissionais a filiarem-se aos conselhos regionais, intimidados pelas ameaças de obstrução do exercício profissional. Aos profissionais, sem o conhecimento formal acadêmico e denominados “leigos”, foram oferecidos, pelos próprios integrantes dos conselhos e simpatizantes, os cursos qualificatórios rápidos, mediante o pagamento de taxas elevadas. O âmbito da crítica está justamente no discurso da qualidade dada pelos cursos universitários, explicitados pelos conselhos, sendo trocado pela qualificação rápida, no qual os antes “leigos” tornam-se agora “clientes”.

Sadi (2002) salienta que, na perspectiva do projeto dominante da burguesia, cuja ambição, o lucro e a valorização individual e profissional, estão inscritas nesta esfera, a regulamentação da educação física é histórica e necessária para a área. A educação física

estaria enquadrada no caldo sócio-político-cultural das novas práticas sociais, como possibilidade mercadológica e /ou de serviços:

Este enquadramento faz parte da anarquia do sistema vigente, mas é também resultado intencional de extração de lucro das mais variadas formas neste setor heterogeneizado, complexificado e emergente que tem sido a Educação Física nos anos noventa em diante (Ibidem, p.20).

Segundo o autor, a regulamentação promove uma falsa segurança de estabilidade, diante de um quadro de desemprego e sub-emprego, porém trata-se de uma forma ilusória e de enganação, e que foi construída arbitrariamente.

O mercado na área das escolas de dança não pode ser menosprezado. Seguramente foi o amplo número de academias que saltou aos olhos do CONFEF. Frente a isso a área de dança mobilizou-se. Foram realizados diversos Fóruns de Dança em todo país. E neles, representantes de universidades, sindicatos, companhias, dançarinos e coreógrafos independentes, pesquisadores, críticos, entre outros, discutiram diversas estratégias de ações contra esse conselho que estava exacerbando suas funções. Os artistas da dança iniciaram um processo de discussão de outras questões pertinentes à área como: aspectos legais legislativos (regionais e nacionais) relacionados à atuação do professor de dança e políticas de formação do professor de dança; entre outras.

Dentre algumas das vitórias alcançadas, encontra-se a retirada do Projeto de Lei nº 2939/00 do deputado Pedro Pedrossiam, que visava incluir, na Lei nº 9696/98 já, citada anteriormente, um inciso acrescentando os graduados em Dança, que, desta forma, estariam legalmente, submetidos ao CONFEF. A dança foi retirada também de uma resolução nº 066/00, de responsabilidade técnica sobre natação, artes marciais e ginástica, na qual havia sido indexada. Foram enviadas cartas às Secretarias de Educação, para a existência da licenciatura em dança, e proporcionar concursos a inclusão destes profissionais na área de arte. Para as Secretarias de Cultura, as cartas visavam a esclarecer que os editais de concurso para o oferecimento de Oficinas Culturais de Dança, sejam abertos para profissionais especializados da área de dança, pois apenas estes estão habilitados devidamente para o exercício do magistério desta linguagem artística. Não havendo a necessidade de filiação ao CONFEF, como algumas secretarias solicitaram.

A questão maior se encontra no fato de que se filiar ao conselho não garante a melhoria de qualidade do ensino de dança. Esta qualidade tende a crescer quando a cultura e a arte forem valorizadas e os seus espaços respeitados, permitindo o aumento das produções em dança e conseqüentemente de pessoas interessadas em expressar-se nesta linguagem.

O Fórum Permanente de Dança se constituiu como uma associação jurídica em forma de colegiado com representantes de diversas regiões do Brasil (Bahia, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul), com sede em Brasília. Já foram organizados sete Fóruns Nacionais em diferentes cidades do Brasil, dos quais temos acompanhado e participado ativamente<sup>9</sup>.

Toda essa polêmica acabou despertando uma organização inédita da dança, nos seus diversos setores de atuação, unida e lutando por uma causa comum. Abriu espaço também para outras discussões que ainda permeiam e divergem a classe, que na sua amplitude, com afinidades e diferenças, continua batalhando, persistindo, resistindo. Afinal a dança, parafraseando Angelin Prejlokaj, continua sendo a "arte da resistência".

---

<sup>9</sup> Sobre o Fórum consultar [www.lite.fae.unicamp.br/forumdedanca](http://www.lite.fae.unicamp.br/forumdedanca)



*Fig. 4 - Degas: preparação à dança, pé direito à frente.*

## Capítulo III

### Marcando compassos e delimitando espaços

*“Território construído por liberdades e interdições, e revelador de sociedades inteiras, o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. O sentido agudo de sua presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinas e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento”*

CARMEN SOARES

#### Novas concepções e olhares do corpo na dança

Quando se pensa em dança visualiza-se um corpo dançando. O corpo, foco central no estudo da dança, também constitui atualmente foco de estudos em diversas áreas como a filosofia, história, psicologia, antropologia e educação.

Corpo, seus múltiplos sentidos pede múltiplos olhares, seus múltiplos estudos seguem múltiplos caminhos e percorrer esses caminhos parece tarefa inesgotável. São antigas as tentativas de ampliar o conhecimento sobre o corpo. Da religião à ciência, passando por diferentes disciplinas e pedagogias, a vontade de manter o próprio corpo sob controle, se possível desvendando-o exaustivamente, caracteriza a história de numerosas culturas.

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõe os limites sociais e psicológicos atribuídos à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto brasões (VIGARELLO, apud SILVA, 1999, p.24).

Quando olhamos para o corpo no contexto da dança, podemos perceber o reflexo de diferentes enfoques sobre ele e vislumbrar inúmeras possibilidades que a contemporaneidade da dança proporciona. Não mais um corpo apenas físico, mas um corpo histórico, social e crítico. Não mais um corpo que apenas dança, mas que pensa, cria e recria, age e interage, constrói e desconstrói, imerso em diferentes relações estabelecidas com a dança.

Assim novas visões de dança se abrem, não mais atreladas a uma concepção de corpo apenas como instrumento, material humano para a produção artística, segundo padrões técnicos que exigem uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental do dançarino (MARQUES, 2002). Nessas novas concepções as relações estabelecidas entre corpo, mente, dança, educação, sociedade, são tão importantes quanto os aspectos técnicos que envolvem a dança.

A dança sob o aspecto exclusivamente técnico, ainda se constitui como única visão para diversos bailarinos. A busca pela superação dos limites e perfeição torna-se a grande meta e a ineficiência acarreta numa grande frustração que desemboca, na maioria das vezes, em abandono da dança. Woodruff (1999, p.38) lamenta o fato de muitas técnicas de dança serem

um pouco mais do que uma série de exercícios e seqüências mecânicas, que propõe um vocabulário de 'coisas a serem feitas', mas que freqüentemente fracassam no ensino de uma percepção corporal aprofundada, fundamental para a apreensão de um vocabulário técnico e qualitativo.

A busca por uma concepção mais global do corpo e de métodos e perspectivas diferentes para o ensino de dança pode ser encontrada através da educação somática. Esse novo campo de estudo promove uma profunda transformação na maneira de concepção do corpo e no conteúdo de seu ensinamento. Diferentemente das aulas tradicionais, centradas no professor, na educação somática o aprendizado se constrói na experiência e percepção próprios de cada indivíduo.

Segundo Fortin (1999, p.49), a repetição mecânica e voluntária do movimento, dentro do ensino tradicional de dança, pode ser útil para a manutenção da mobilidade articular e da elasticidade muscular, porém, sem uma tomada de consciência do que se produz no curso da ação, isso não constitui um real aprendizado do novo gesto. Desta forma, a educação somática acentua muito mais o componente sensorial que o componente motor da execução do gesto.

Enquanto o ensino tradicional de dança valoriza freqüentemente a informação intrínseca, os educadores somáticos insistem sobre a informação extrínseca para explorar os caminhos pelos quais o movimento circula, o que desperta no imaginário de cada um e as emoções que lhes são ligadas. O "produto" da educação somática não é somente caracterizado por uma competência motora específica melhorada e

mensurável, mas pela evolução dos estudantes em direção à integridade, à curiosidade, à qualidade de presença em si, etc.

A educação somática ainda encontra uma barreira entre muitos bailarinos que a vêem como técnica de relaxamento compensatório para suas atividades técnicas e não conseguem incorporá-la em toda as suas atividade propiciando a utilização do movimento de forma plenamente consciente. Mas a procura e o interesse pelas diversas práticas de educação somática, como Alexander, Feldenkrais, a Ideokinesis, Body Mind Centering, entre outras, vão desde a cura e prevenção de lesões como a melhoria na performance técnica e expressiva.

Soter (1998, p.144), enfatiza que a educação somática não tem a intenção de substituir o treinamento técnico, mas ampliá-lo. Nos alerta também para o risco de encontrarmos uma experiência corporal que sirva de 'base' para toda experiência de dança, sem vislumbrarmos singularidades. A importância da educação somática na formação do professor de dança, segundo a autora, estaria em possibilitar a "alquimia" entre os conhecimentos teóricos, prática sólida e reflexão sobre esta prática, "em que o 'saber-fazer' se molda em 'saber-aprender' para, enfim, se transformar em 'fazer-ensinar' Pois o domínio da arte de dançar nem sempre garante a capacidade de transmiti-la. É sobre as próprias experiências e práticas corporais cotidianas que a capacidade de ensinar vai sendo construída".

A contemporaneidade da dança permite vislumbrar a construção de corpos que buscam constituir-se com uma linguagem própria, alimentados por todas as experiências pelas quais passaram. Corpos que inscrevem sua própria linguagem. Linguagem de movimentos singulares constituintes de cada indivíduo, utilizada e bastante valorizada nas criações contemporâneas.

Atualmente a formação do dançarino é constituída de diversas correntes que nem sempre nos permite visualizar sua referência corporal constitutiva. Louppe (2000), nos convida a refletir sobre esse corpo contemporâneo que de certa forma quebra com identificação de uma estética permanente e identificável, e se engaja como sujeito em sua prática.

Segundo a autora o destino do corpo que dança, nos dias de hoje, seria a hibridação, resultado tanto das exigências da criação coreográfica quanto da elaboração de sua própria

formação. Até pouco tempo atrás se falava em mestiçagem, resultado da mistura de fontes, interpenetração de formas e dos gêneros artísticos, como a mistura do teatro com a dança, e de certa forma afeta apenas as referências, na medida em que o corpo do bailarino não é tocado. A miscigenação evoca uma idéia de mistura de sangue e de raças que resulta num sujeito misto, enriquecido pela acumulação de diferentes heranças genéticas ou culturais, porém não modificado estruturalmente. A hibridação sugere perda, resultado de uma combinação única e acidental, ela pode criar uma relação não entre raças mas entre espécies incompatíveis e gerar criaturas distintas. A manipulação dos corpos, de acordo com critérios e referências variáveis, podem produzir resultados preocupantes.

A hibridação é, hoje em dia, o destino do corpo que dança, um resultado tanto das exigências da criação coreográfica, como da elaboração de sua própria formação. A elaboração das zonas reconhecíveis da experiência corporal, a construção do sujeito através de uma determinada prática corporal torna-se, então, quase impossível (LOUPPE, 2000, p.31).

Há um aspecto de ambivalência nesta construção do sujeito, que ao mesmo tempo não permite o reconhecimento de sua experiência corporal, mas no sentido oposto permite a construção de sua própria identidade, como sujeito. Se de um lado esse corpo híbrido apresenta fragilidades e sentidos escondidos, por outro é esta subjetividade que se tem encontrado, nas criações contemporâneas, e que se tem buscado muitos de seus intérpretes-criadores.

### **A dança e seus pensadores**

As novas concepções de dança abrem também as perspectivas para aqueles que além da prática possam pensar e pesquisar a dança. As faculdades de dança têm esse intuito, ou seja, não visam apenas à formação do bailarino mas buscam torná-lo crítico e reflexivo sobre si mesmo e sobre todos os aspectos que envolvem a dança. Infelizmente ainda existe um grande preconceito em relação à formação e aos trabalhos desenvolvidos pelas faculdades. Num espaço que proporciona a pesquisa e valoriza a busca por novos elementos estéticos, cria-se uma barreira entre essa “dança das universidades” e as outras.

No âmbito da dança em geral, a excelência em técnica e coreografia desponta nomes nacionais, mas e nos outros âmbitos? Curadoria, crítica impressa e televisiva, produção, entre outras, são feitas por poucos profissionais da área e, na maioria das vezes, por pessoas não pertencentes ao campo da dança. Percebemos que apesar do papel das universidades ser ampliar as possibilidades profissionais de seus formados, ainda existe uma carência.

A área de dança em geral precisa voltar-se para seus próprios profissionais e fazê-los compreender a importância de dançarinos atuantes não apenas em cena, mas em todos os setores da vida profissional. Como comenta Strazzacappa (2002) ao incidir na importância de desfazer a imagem de que dançarino/bailarino tem “músculo no cérebro”:

Bailarino que não sabe comentar e refletir sobre seu trabalho artístico não é um profissional que se preze. O coreógrafo Angelin Prejlokaj, que já esteve com sua companhia no Brasil, afirmava que: aquele que é forte da panturrilha não é necessariamente analfabeto do verbo. Fica claro que não basta exercitar os músculos para ser um bom bailarino, precisa-se exercitar a cabeça também.

Segundo Marques (2003), o velho debate entre teóricos/pensadores e práticos/fazedores poderia durar para sempre. De um lado, como dançarinos, somos acusados de não sabermos pensar, argumentar e fundamentar nossas produções artísticas e por outro, há uma suspeita de dançarinos e coreógrafos por qualquer um no campo das artes com a intenção de escrever e pesquisar. A autora argumenta que na tradição ocidental, teoria e prática têm sido colocadas em planos distintos, sendo a prática geralmente desvalorizada. Entretanto, recentemente há o reconhecimento de que teoria e prática são, complementares, partes indissolúveis de um todo.

Assim, o campo da dança no Brasil, tem iniciado o caminho para essas novas perspectivas, esses novos olhares que se debruçam sobre o corpo, a dança, a sociedade, a educação e todas as íntimas relações. As publicações em dança vêm crescendo assim como as pesquisas de profissionais da própria área. Mas ainda é preciso muito mais. É necessário, apresentar inquietações, lançar hipóteses, compor, construir, reconstruir, revelar e desvelar em todas as instâncias em que a dança se insere. Investir nesta contribuição teórica é papel de todos aqueles que acreditam na dança e no seu potencial como uma área de conhecimento cada vez mais importante.

A formação dos profissionais que podem ensinar dança nas escolas tem sido uma das inquietações neste estudo. A falta de subsídios necessários para que os professores trabalhem adequadamente com dança é a realidade da maioria dos cursos de arte, educação física e de pedagogia, por outro lado os licenciados em dança, profissionais legitimamente formados para este ensino, encontram dificuldades para atuar no âmbito escolar.

### **O profissional para o ensino da dança**

A dança, como área de conhecimento autônoma, vem ampliando e lutando por seu devido espaço e valor, principalmente na área acadêmica. Os cursos superiores de dança além de auxiliarem na formação técnica em dança, ou seja, na formação do bailarino, propiciam a formação do criador, do pesquisador e do professor. Isso tem possibilitado uma reflexão muito maior do papel da dança na sociedade e diversificando o campo de atuação dos profissionais da área.

O primeiro curso superior de dança, com já citado, surgiu em 1956 na Universidade Federal da Bahia, em Salvador. A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia foi fundada, na década de 1950, sob o signo da dança moderna. Seus dois primeiros diretores, Yanka Rudska e Rolf Gelewsky, oriundos da escola de dança expressionista alemã de Mary Wigman, conferiram à escola uma visão contemporânea da dança. Os primeiros anos de implantação da escola foram marcados por uma série de reformulações e em 1961 foram estabelecidos os cursos de nível superior: "Dançarino Profissional e Magistério Superior", que correspondia à licenciatura. Somente em 1970, Dulce Aquino, então diretora da Escola de Dança, elaborou a estrutura curricular definitiva, conforme as exigências do Conselho Federal da Educação, regulamentando os referidos cursos. O Magistério Superior passa a designar-se "Licenciatura em Dança" e foi estruturado segundo os moldes dos demais cursos de licenciatura. Até 2000, o curso de graduação conferia dois títulos: o de Dançarino e o de Licenciado em Dança. Desde 2001 foi implantado um novo projeto pedagógico dos cursos da Escola de Dança da UFBA, a partir dos novos parâmetros curriculares e que considera de caráter formativo as três instâncias: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Somente na década de 80 surgem outros cursos superiores de dança: 1984, em Curitiba, no Paraná; 1985, na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo; e no Rio de

Janeiro, na faculdade da Cidade, atual UniverCidade. Atualmente temos mais de dez cursos superiores de dança espalhados pelo Brasil. Os resultados desta formação começam a se evidenciar mais recentemente, com o aumento da pesquisa e do número de publicações específicas em dança.

A graduação em dança da Universidade Estadual de Campinas fornece ao profissional duas titulações: Bacharel em Dança e Licenciado em Dança (sendo a licenciatura optativa). Segundo o catálogo do curso de Dança:

o Bacharel é o profissional preparado para atuar como dançarino ou pesquisador, com campo de ação nas áreas de Artes Cênicas (Teatro, Ópera, Dança), Cinema e Televisão. Estará preparado para dar enfoque inovador à arte da dança, privilegiando temas e formas que ressaltem a tradição cultural brasileira. Poderá atuar como professor universitário.

o Licenciado é o profissional preparado para atuar como dançarino e para se dedicar ao magistério e à pesquisa. Seu campo de atuação poderá ser o ensino e pesquisa de dança podendo atuar como professor de ensino fundamental e médio.

A licenciatura em dança busca proporcionar uma visão do campo da educação por meio de disciplinas como: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia Educacional-Adolescência, Didática aplicada ao Ensino da Dança, entre outras. Os licenciados passam pelo estágio onde são orientados e supervisionados, saindo da universidade em condições de trilharem o caminho da docência. Mas esse caminho ainda se depara com alguns obstáculos e dificuldades.

De um lado está um campo de atuação extremamente restrito que é o ensino fundamental e médio. A maioria dos concursos exige licenciatura plena em “educação artística”, com exemplo estaria o recente edital (2003) de concurso público para professores do Estado de São Paulo. Legalmente a licenciatura em dança, para esse campo de atuação, não é reconhecida.

Por outro lado os cursos livres (academias e escolas de dança), principais fomentadores da dança no país, são responsáveis pela formação tanto do bailarino como do professor de dança que atua nos próprios cursos livres. Para esse campo de atuação não há exigência de uma formação de nível superior.

No Brasil ainda é comum adolescentes que se destacam como bailarinas, serem convidadas pelas academias ou escolas de dança, para ensinarem as turmas menores.

Embora a exigência em termos de técnica de dança seja menor para a criança, isso não exige a necessidade de um professor qualificado, para que seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico não seja prejudicado. Como nos cursos livres não há a necessidade de um diploma de curso superior, a licenciatura em dança acaba não tendo a relevância que merece.

Na França, a partir de 1980, segundo Damásio (2000, p.227), a preocupação com a saúde das crianças que fazem dança, gerou grandes reflexões e discussões sobre as prioridades e critérios desse ensino, levando à regulamentação, através de uma lei federal, do ensino de dança no país. Mas ela aponta que aqui no Brasil "diversas iniciativas têm sido feitas com o objetivo de se estabelecer uma pedagogia da dança, como no Rio de Janeiro, onde alguns cursos de licenciatura em dança foram criados, visando a formação de futuros professores de dança".

O reconhecimento desses profissionais no mercado de trabalho ainda está em processo, da mesma forma como o reconhecimento da necessidade de um ensino específico e aprofundado da dança nas escolas. Mas o panorama da licenciatura em dança ainda consiste num curso que forma profissionais para a atuação no campo escolar, porém sem campo escolar para atuar.

### **O profissional para o ensino de arte**

Quando o ensino artístico esteve ligado a apenas uma linguagem específica, as disciplinas de desenho e música, por exemplo, ficavam sob a orientação de profissionais capacitados nessas respectivas linguagens. Dos cursos de Belas Artes e dos Conservatórios, saíam além de artistas, profissionais que se inseriam no contexto da educação. A atividade artística e docente era integrada, sendo a formação artística do profissional iniciada, muitas vezes, anteriormente ao seu ingresso num curso de ensino superior. Com a introdução da "Educação Artística", esses profissionais tiveram que se adaptar, assimilando e integrando as várias linguagens artísticas. Novos profissionais foram formados nos cursos superiores de educação artística, criados para cobrir um mercado que se abria, com o intuito de serem capacitados nas diversas linguagens.

Essa capacitação efetivamente não foi satisfatória e a polivalência acabou implicando na superficialização do ensino de arte, como já ressaltado anteriormente. Seguindo a premissa de que, se o ensino de arte nas escolas não tem o objetivo de formar artistas, o profissional responsável então pela disciplina não necessitaria ser um artista, bastaria ser um professor. Foi esse um dos problemas enfrentados na formação do professor de educação artística, além da questão da polivalência, a separação das funções de artista e docente, resultou na ausência ou perda da produção artística por aqueles que seguiram a carreira docente. E isso conseqüentemente pode ter contribuído para uma ausência do fazer eminentemente artístico nas salas de aula (MARQUES, 1999).

A desvinculação do artista e professor é uma questão polêmica. Todos nós sabemos que não basta ser um bom artista para ser um bom professor. No âmbito escolar, as diferentes implicações pedagógicas que envolvem o ensino devem ser conhecidas e trabalhadas coerentemente com a proposta da escola. Desta forma, o conhecimento pedagógico faz-se importante para aqueles que optam pela carreira docente. Mas a especificidade e o aprofundamento das linguagens também geram a necessidade de um conhecimento artístico mais amplo e consistente, e que passa pela essencial experiência (prática) artística. Assim, como possibilitar uma formação plena na qual essas duas funções não se desvinculem?

Com a intenção de propiciar uma formação educacional àqueles que queiram trabalhar com arte nas escolas, os cursos de educação artística, baseando-se na polivalência artística, não estariam acentuando um paradoxo nesta formação? Essa formação excluindo uma vivência artística mais aprofundada não estaria colaborando para a perda do significado artístico na vida desses profissionais?

A carreira de professor, em muitos casos, é a garantia de sobrevivência no campo artístico, e aparentemente apresenta maior estabilidade. Mas muitos profissionais a encaram como substituta, deixando de lado a sua própria vivência artística. Essa dissociação acaba repercutindo na própria atividade docente. Quando um profissional tem sua obra para cumprir ele dá liberdade para seus alunos trilharem seus próprios caminhos. Quando não, ele busca no aluno a realização de sua obra. E no estabelecimento dessas relações acaba sempre prevalecendo a frustração tanto do professor, por não vivenciar sua arte, como do aluno, por não corresponder às expectativas do professor.

Na relação estabelecida entre os artistas Tuneu e Tarsila do Amaral, relatadas por Albano (1998) em "Tuneu, Tarsila e outros mestres...", percebe-se claramente que a liberdade permitiu que Tuneu fosse Tuneu e não "outra Tarsila". A maturidade e a tranqüilidade de uma artista realizada e a maneira como conduziu o processo de ensino, desde o início, garantiu que Tuneu construísse seu caminho a partir de suas características pessoais.

Tarsila sempre me mostrava isso através do que eu fazia. Nunca veio com um modelo, nem se impôs como modelo. Tive desse modo a liberdade da opção individual, o que me instigava. Ela nunca disse: Seja você. Ela me deixou ser. Não ficou falando, não ficou explicando. Depois de um tempo é que fui entender que tipo de pessoa ela era, que simplesmente me deixou ser... (ALBANO, 1998, p.61).

Essa liberdade implica em possibilitar que o aluno compreenda e utilize a arte com uma linguagem própria. Embora entre eles essa relação convencional, de professor e aluno, não tenha ocorrido, o contato com o universo artístico de Tarsila foi de extrema importância na formação de Tuneu. "Na formação artística é muito importante a possibilidade de conviver, de estar instalado na aura do artista" (ibidem, p.58). E Tuneu incorporou de tal forma essa liberdade que ela o acompanhou quando ele percorreu o caminho da docência:

Assim Tarsila ensinou Tuneu. E, assim também, Tuneu ensinou seus alunos: criando em torno de si um centro de calma, onde o desejo de cada um encontrasse, ao longo de idas e vindas, a sua própria expressão (ALBANO, 1998, p.176).

Nem sempre nos deparamos com essa liberdade e também nem sempre para o artista a transposição para a docência ocorre de forma natural. Mas é no contato com a arte, com a "aura do artista", com a sua própria arte, que se faz necessário na formação de qualquer profissional que deseja trabalhar com o ensino de arte.

Não há como negar também a importância de uma formação na área educacional para que se possa ensinar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação teórico - prática, o profissional poderá não satisfazer as necessidades do ensino a que se propôs. Principalmente no universo das escolas de ensino formal.

Marques (1999, p.58-59) aponta para a crença de uma ponte intransponível entre as atividades artísticas e docentes e questiona a separação dessas funções:

(...) Ao diferenciar tão radicalmente estas funções, no entanto, com o intuito de garantir formação pedagógica àquele que trabalha com ensino de Arte, não estaríamos também correndo o risco de novamente incidir no antigo preconceito do "quem sabe faz, quem não sabe ensina?"(...) Será que não corremos um segundo risco, o de fazer com que aquele que optou pelo ensino tenha de se resguardar de se denominar 'artista', pois é antes de tudo um professor, ou então um 'arte - educador'?

Lacunas na formação dos profissionais podem contribuir na exclusão ou superficialização de algumas linguagens artísticas, ou ainda possibilitar um enfoque maior de uma em relação às demais. A maioria das escolas privilegia, na seleção de seus conteúdos de arte, principalmente as artes visuais. Não será justamente em função da formação do professor que isso ocorre?

Os profissionais que atuam na área de arte, na sua maioria, são formados pelos cursos de educação artística (digo maioria, porque a presença de profissionais de outras áreas assumindo a disciplina também é comum). Os cursos de educação artística possuem na sua grade curricular um número muito maior de disciplinas ligadas às artes visuais, comparativamente às outras linguagens. Uma disciplina denominada expressão corporal, ou algo similar, desenvolvida em um ou dois semestres apenas, é o que normalmente consta nesses cursos. Assim como exigir desse profissional um aprofundamento em dança com tão pouco contato com esta linguagem?

Na UNICAMP, o curso de Educação Artística tem uma formação específica em artes plásticas, oferecendo duas opções aos graduandos: Bacharelado em, Educação Artística – Artes Plásticas, que possibilita a atuação como profissional liberal e /ou pesquisador; e Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas, que permite a atuação como professor de educação artística e artes plásticas no ensino fundamental e médio.

Ele é capacitado para o aprofundamento em artes plásticas, linguagem prioritária na qual recebeu a formação. O contato com as outras linguagens ocorre no curso de licenciatura, mas com uma carga horária bem restrita. Como esperar que este profissional proporcione enfoques equivalentes para todas as linguagens?

Barreto (1998) que em sua pesquisa também se debruça sobre o ensino de dança na escola, aponta para o despreparo dos profissionais de educação artística, no que se refere ao ensino de dança, justamente por não receberem subsídios necessários para abordarem tal

conteúdo. Segundo a autora o currículo dos cursos de educação artística apresenta uma lacuna no que se refere às questões específicas a este ensino, e considera essencial uma reformulação curricular que incorpore os subsídios que possam promover então o ensino da dança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a necessidade dos professores, que se dispuserem a ensinar arte, terem um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte. Indicam a necessidade de cursos de especialização e cursos de formação contínua, porém nem sempre os professores têm acesso a esses cursos e à produção teórica da área. Os estudos referentes ao ensino de arte tratam mais especificamente das artes visuais. No caso da dança, as publicações são poucas e as que se referem à dança nas escolas, na sua maioria, inserem-na exclusivamente no contexto da educação física. Normalmente, expressam uma visão espontaneísta e /ou tecnicista, não proporcionando o aprofundamento em questões relativas ao processo educacional e nas relações entre dança e corpo, sociedade e cultura brasileira.

Acreditamos que um estudo mais aprofundado em dança, para os professores que desejam trabalhá-la nas escolas, seja essencial para possibilitar que este ensino se efetive. E esse estudo tem que necessariamente passar pelo corpo desse professor.

Para Strazzacappa (2001, p.65), o professor de dança nas escolas não necessita ser um exímio dançarino, pois o seu enfoque se concentra na sala de aula e não no palco. Porém a autora enfatiza a necessidade dele possuir sensibilidade para a dança, ter visto, sentido e exercitado a criação em dança. "O professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão".

O enfoque nas artes visuais, além de constituir um reflexo da formação do profissional é resultado da manutenção de uma linguagem inserida na escola há mais tempo e que se enquadra na estrutura tradicional de ensino. As aulas podem ser realizadas no próprio espaço da sala de aula, exigindo pouca mobilidade e deslocamento dos alunos. Já o ensino de dança necessita de um espaço mais amplo, exigindo a reestruturação das carteiras escolares na sala ou a utilização de um outro lugar. O piso e o espaço adequado facilitam e ampliam as possibilidades de movimento, mas também para as artes visuais, mesas e materiais adequados contribuem para um melhor aproveitamento das aulas. Os trabalhos

em artes visuais, através de desenhos, pinturas, esculturas entre outros, constituem um registro palpável e de alcance dos pais e coordenadores, entretanto na dança, os trabalhos nem sempre podem ser “levados para casa”, dificultando a visibilidade e o acesso aos resultados obtidos em aula.

A dança ainda é vista como sinônimo de festividade. As festividades escolares acontecem com diferentes propósitos, mas nem sempre como resultado de um trabalho pedagógico da escola. Algumas feiras culturais até refletem os conteúdos desenvolvidos pelas diferentes áreas, mas algumas festas têm como objetivo proporcionar a integração de pais, alunos e a própria comunidade. Nestas, nem sempre todas as áreas se envolvem e os encargos recaem normalmente para as áreas de arte e educação física, a festa junina é um exemplo típico. Com o pouco espaço que essas áreas tem na grade de horários, a festa junina acaba tomando semanas de aula, e nem sempre tem correspondência aos conteúdos desenvolvidos por essas disciplinas. Decorar a escola, recortar bandeirinhas, sempre recai para as aulas de arte, como se os professores de outras áreas fossem incapazes de fazer e disponibilizar suas aulas para isso. As danças sempre recaem para o professor de educação física. E mesmo sem nenhum trabalho em dança anterior, os alunos são submetidos a coreografias prontas que, repetidas mecanicamente, constitui o “universo da dança” na escola.

As apresentações de dança, antes de serem apenas mera ilustração, são parte importante dentro da formação em dança, porém como resultado de todo um processo que desemboca num espetáculo. Enquanto em algumas áreas os trabalhos desenvolvidos são mais palpáveis e de fácil percepção, em dança, o espetáculo constitui a única forma dos pais terem acesso ao aprendizado desta linguagem. Mas a apresentação não pode surgir sem que ocorra efetivamente um aprendizado em dança. Quando isso ocorre é equivalente a uma exposição de desenhos mimeografados, eles servem ao propósito de exposição, mas não são reconhecidos e nem valorizados como conhecimento artístico.

Os propósitos diferentes da dança como forma de arte e expressão está justamente em propiciar a este corpo "que dança" possibilidades diferenciadas de percepção e cognição, diferente do corpo "na dança" da festa junina ou em outra festa qualquer.

Todos esses aspectos, desde a seleção de conteúdos até a forma como estes são encaminhados, são reflexos diretos da formação do profissional para o ensino de arte. Com

as novas propostas amplia-se a expectativa de que as outras linguagens também possam ser inseridas e devidamente trabalhadas. O profissional formado especificamente em música, dança e teatro passa a ser valorizado e as licenciaturas desses cursos também. No caso da dança, os licenciados vislumbram a oportunidade de atuarem finalmente como docentes, na área pela qual também foram preparados, ou seja, na área escolar.

### **O papel da licenciatura: educação artística ou licenciatura em arte?**

Os cursos de educação artística estão vigentes e, como já mencionado, possuem na sua grade curricular um enfoque bem maior nas artes plásticas, porém formam os profissionais reconhecidos legalmente para exercerem o ensino de arte nas escolas. Alguns cursos de dança, teatro e música oferecem a licenciatura, essa entretanto se denomina em sua especificidade assim, com o reconhecimento apenas da licenciatura em educação artística, estes profissionais são impedidos de atuarem nessa disciplina.

Ao analisar a grade curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Artística e de Dança da UNICAMP, podemos constatar enfoques muito parecidos, como no quadro abaixo:

<b>Licenciatura em Educação Artística</b>	<b>Licenciatura em Dança</b>
Disciplinas:	Disciplinas:
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio: Educação e Sociedade	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio: Educação e Sociedade
Psicologia Educacional – Adolescência	Psicologia Educacional – Adolescência
Psicologia Educacional – Aprendizagem Aplicada ao ensino de Educação Artística	Psicologia Educacional – Aprendizagem Aplicada ao ensino de Educação Artística
Didática Aplicada ao Ensino de Educação Artística	Didática Aplicada ao Ensino de Dança
Prática de Ensino de Educação Artística e Estágio Supervisionado I	Prática de Ensino de Dança e Estágio Supervisionado I

Prática de Ensino de Artes Plásticas e Estágio Supervisionado II	Prática de Ensino de Dança e Estágio Supervisionado II
--	--

O curso de Educação Artística possui na licenciatura as disciplinas: Apreciação Musical; Expressão Corporal, Vocal e Dança; Prática Coral I; e Introdução ao Teatro, com 2 créditos semanais cada uma delas. No curso de Dança, disciplinas como- Elementos de Música: Rítmica I e II; Processos Criativos e Elementos Cênicos I e II; Educação Através da Arte, fazem parte do núcleo comum do bacharelado.

Assim, do ponto de vista curricular, ambos os profissionais são capacitados de forma semelhante para atuarem com o ensino de arte, havendo sim clara distinção em suas habilitações.

Na UNICAMP o curso de Artes Cênicas e o de Música não oferecem a licenciatura ainda, mas diante dessas novas perspectivas, já manifestaram interesse. A criação de uma licenciatura integrada em arte, atendendo aos cursos de artes plásticas, dança, música e artes cênicas, possibilitaria a participação de todos esses profissionais no ensino de arte nas escolas. A mudança da nomenclatura talvez fosse um primeiro passo, os licenciados em dança teriam então "Licenciatura em Arte: habilitação - dança".

A formação superior num curso específico em arte como: música, dança, artes plásticas ou artes cênicas, busca proporcionar uma visão mais ampla do fenômeno artístico escolhido, de forma a propiciar uma atuação mais crítica, criativa e transformadora. Visa preparar um profissional para exercer tanto a função artística quanto se dedicar à pesquisa e à carreira docente.

Embora num primeiro momento possamos fazer distinções e especificações entre esses caminhos profissionais, eles acabam permeando-se e integrando-se, principalmente num contexto contemporâneo de arte e educação. A possibilidade de integração entre os caminhos profissionais advém de uma formação sem paradoxos, ou seja, sem a criação de consciências distintas entre artista e professor. A integração do bacharelado e da licenciatura deve enfatizar a importância da manutenção do trabalho artístico, paralelo ao magistério, e da necessidade de uma reflexão na área educacional para os artistas que queiram ensinar (mesmo que este ensino não ocorra no âmbito da educação formal).

Desta forma, o bacharelado e a licenciatura integrados podem contribuir numa formação artística plena, consciente e crítica. Mas o reflexo desta formação no ensino somente poderá ser analisado quando efetivamente os caminhos forem abertos para a sua atuação.

Atualmente os profissionais nas escolas responsáveis pelo conteúdo de dança são os profissionais de educação física, de arte e professores de 1ª a 4ª séries. Muitos deles não sabem o porquê, o quê, e como ensinar dança. Isso decorre principalmente de aspectos ligados à formação destes profissionais que não proporcionou subsídios necessários para uma compreensão mais ampla da dança. No caso dos professores de 1ª a 4ª séries, eles ainda apresentam dificuldades em relação ao âmbito geral da arte e da educação física. Neste ponto surge uma questão que é bastante polêmica nas escolas e que se refere à necessidade, para as séries iniciais, do professor especialista.

### **O especialista na escola**

Por especialista entende-se o profissional formado em apenas uma das áreas de conhecimento tratadas pela escola e que trabalha especificamente com ela. Como exemplo estariam os professores de arte e educação física, dentre outros. Diferentemente, o professor polivalente\*<sup>10</sup>, seria responsável simultaneamente por diferentes áreas de conhecimento. A expectativa da polivalência estaria em facilitar a interdisciplinaridade, hoje tão fortemente presente na educação. Por interdisciplinaridade compreende-se a idéia de integração ou inter-relacionamento do conhecimento. A proposta de integração de diferentes áreas pelo mesmo professor seria importante no sentido de não compartimentar os saberes, ou seja, propiciar uma visão mais orgânica do conhecimento.

Neste sentido a arte e a educação física, tão importantes quanto as demais áreas, não deveriam estar à parte desse processo. Mas por que será que muitos professores das primeiras séries do ensino fundamental têm dificuldades e não se sentem aptos para tratarem com essas áreas de conhecimento?

---

<sup>10</sup> Podemos encontrar a denominação de professor polivalente tanto para o ensino regular de 1ª a 4ª séries, responsável pelas diversas disciplinas curriculares, quanto o polivalente em arte, denominação do profissional que atua nas diferentes linguagens artísticas.

Primeiramente essas áreas estiveram por muito tempo apartadas na escola do “universo do saber”. Elas eram consideradas meras atividades que auxiliariam na aprendizagem de outras disciplinas ou serviam para descansar e relaxar das atividades intelectuais. Assim, foi diante deste quadro que muitos profissionais, que atuam hoje nas escolas, experienciaram o ensino de arte e educação física, durante sua formação escolar.

Com relação à formação de nível superior destes profissionais “polivalentes”, que acontece nos cursos de pedagogia, este problema poderia ser amenizado. Mas não é bem assim que acontece. Praticamente essas áreas não são abordadas nestes cursos ou não recebem a devida atenção, tanto na sua grade curricular quanto por parte dos próprios alunos. Para Mariazinha Fusari

é difícil alguns estudiosos e gestores de cursos de Pedagogia compreenderem que os alunos de Educação Básica precisam que seus educadores atuem com melhor formação também nestas áreas da cultura humana: arte, educação física, cultura do movimento corporal. Continua de pé a luta para que os pedagogos/alunos tenham acesso à compreensão do ensino e aprendizagem também nessas áreas (MARQUES, 1999).

O curso de Pedagogia da UNICAMP desde 2000 implementou a disciplina Educação, Corpo e Arte, que tem a seguinte ementa: “Esta disciplina, de caráter teórico-prático, visa introduzir os (as) alunos (as) às diferentes linguagens corporais e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional”. Isso já demonstra uma preocupação com estas áreas, tentando reduzir a lacuna existente na formação dos educadores. Mas a tarefa ainda é extensa e árdua, pois envolve a conquista e o aperfeiçoamento, não apenas das experiências pessoais, mas das elaborações e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem nestas áreas. Desta forma, o especialista, ainda nesse momento, representa uma figura importante no contexto das séries iniciais, contribuindo para a efetivação e ampliação dessas áreas.



*Fig.5 - Degas: bailarina em repouso, mãos sobre o dorso,  
perna direita à frente*

## Capítulo IV

### Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte

*"De todas artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o homem carrega dentro de si desde tempos imemoriais. Antes de polir a pedra, construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer esse comunicar. Assim, das cavernas à era do computador, a dança fez e continua a fazer história"*

MARIBEL PORTINARI

Com o intuito de ampliar as reflexões específicas para a área de dança dentro do ensino de arte, buscamos tecer uma análise da linguagem “Dança” proposta pelo documento, trazendo também algumas críticas no que se refere aos Parâmetros no seu âmbito geral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consistem numa série de documentos com propostas e orientações que visam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo consta nos próprios documentos, foram elaborados diante da necessidade de construir “referências nacionais comuns” ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes. Foram produzidos no contexto das atuais discussões pedagógicas na intenção de constituírem-se como um referencial na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.

Sua elaboração e introdução acabaram gerando inúmeras críticas, discussões e debates em diversas áreas de conhecimento e por profissionais ligados à educação e pesquisa. Uma das principais polêmicas reside justamente na intenção de respeitar as diversidades ao mesmo tempo em que se propõem parâmetros, ou seja, referenciais em comum. Barbosa (2002) critica essa tentativa de homogeneização da educação, resultado da onda de globalização neoliberal, e menciona que a própria Inglaterra, precursora do

currículo nacional, não colheu resultados qualitativos com sua implantação e o Canadá, que resistiu a essa iniciativa, possui um dos sistemas de educação mais eficientes do mundo.

A expectativa de bons resultados no Brasil parece, também para alguns, improvável. Muitas propostas contidas nos Parâmetros são, segundo Tourinho (2002, p.29), histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas e culturalmente demagógicas. Questões de base, importantes também na promoção da qualidade e dignidade do trabalho docente, como salário, formação continuada, infra-estrutura física e recursos didáticos, não são atendidas neste contexto. Assim entre a teoria e a prática cria-se um grande descompasso que prega uma realidade bem distante da encontrada nas salas de aula. As propostas nem sempre correspondem às condições internas encontradas pelos professores:

Na sala, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística (TOURINHO, 2002).

Entretanto, o contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais para muitos professores, constitui-se como uma das únicas fontes de acesso a uma compreensão mais significativa das áreas. No caso específico da arte, o seu reconhecimento como uma área tão importante quanto às outras, explicitado pelo documento, assim como a indicação da necessidade do enfoque e o aprofundamento nas diferentes linguagens artísticas, representam conquistas significativas. Se ainda os resultados na prática não são visíveis, ao menos podemos vislumbrar a perspectiva de análise e reflexão que incide sobre esses aspectos.

Mesmo colocado em igualdade com outras áreas, o ensino de arte ainda sofre influência da hierarquização dos saberes, com reduzida carga horária e grau de importância na estrutura escolar. Embora os professores saibam da necessidade deste ensino nem sempre são capazes de justificar adequadamente a sua presença no currículo. A maioria dos argumentos acaba incidindo numa visão utilitarista da arte e acabam não produzindo uma fundamentação sólida e educacionalmente sustentável. Entre os argumentos mais conhecidos estão; a utilização da arte para ilustrar os conteúdos e trabalhos de outras disciplinas; a aprendizagem da arte para desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a

atenção e concentração; a arte como compensação das disciplinas mais sérias e como forma de recreação, lazer e divertimento, utilizada principalmente em festividades escolares.

É fundamental saber o que os alunos aprendem quando trabalham com artes, porque é esse conhecimento que confere segurança e excelência ao trabalho do professor. Além disso, os professores precisam conhecer o valor do que fazem, precisam saber as efetivas contribuições de seu trabalho no desenvolvimento dos alunos (ALMEIDA, 2001, p.13-14)

A leitura mais aprofundada e a compreensão dos significados contidos na primeira parte do documento, principalmente na caracterização da área de arte, são muito importantes para a mudança de antigos paradigmas. O professor encontrará referências históricas do ensino de arte no Brasil, suas correlações com o campo educacional e poderá entrar em contato com conceitos relativos à natureza do conhecimento artístico. Também encontrará organizados os objetivos gerais do ensino de arte assim como orientações e critérios para a seleção dos conteúdos. Na segunda parte são descritos separadamente os conteúdos específicos nas quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, apresentados critérios de avaliação em arte e o documento se completa com orientações didáticas e bibliografia. Foram elaborados dois documentos de arte, um para primeiro e segundo ciclos e outro para terceiro e quarto ciclos, contendo algumas diferenças principalmente relativas a especificidades dos ciclos.

Infelizmente alguns professores ficam mais preocupados em encontrar nestes documentos receitas para suas aulas ou simplesmente termos mais apropriados na hora de descrever os objetivos e seus conteúdos. Muitos destes, selecionados sem a real compreensão de seus significados, descontextualizados e sem correspondência com a prática em sala de aula. Daí a importância de um trabalho de orientação e esclarecimento sobre esse material aos professores, para que os Parâmetros não sirvam apenas para ampliar os volumes de livros de apoios nas estantes das escolas brasileiras.

Mesmo em meio às críticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais proporcionam um conjunto de considerações, sobre os modos de aprender e ensinar arte, que podem possibilitar uma revisão nos conceitos até então estabelecidos. Outras iniciativas conjuntas deveriam ser tomadas para ampliar as perspectivas de um ensino de arte condizente com

sua real importância na escola. E é com esse intuito que nos debruçamos sobre esse documento.

### **A dança e os parâmetros**

Segundo Marques (2003 p. 36), os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem como uma alternativa para os professores que desconheçam as especificidades da área de dança, possam ter indicativos que não comprometam a qualidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula:

Não se trata, obviamente, de querer instrumentalizar, capacitar e até mesmo formar professores de dança a partir desses documentos, mas como o próprio nome diz, indicar parâmetros. Isto, claro, até que tenhamos número de profissionais licenciados em dança que possam atender às demandas desse ensino no país.

Os dois documentos de arte analisados (1º e 2º / 3º e 4º ciclos), apresentam no texto sobre dança, além de diferenças relativas aos ciclos, a utilização de termos que o diferenciam sob o ponto de vista epistemológico.

No documento das primeiras séries do ensino fundamental, o texto está voltado principalmente para a importância da dança no desenvolvimento infantil. A dança tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno, desta forma na escola ela "pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade" (PCNs-Arte, 2000, p.67). Essa visão está baseada em estudos recentes de neurocientistas que estudam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal, que quebram com o posicionamento tradicional que separa corpo /mente, emoção /razão.

Embora se justifique pelo embasamento em teorias que quebram com a visão dicotômica corpo /mente, o texto utiliza termos como potencialidades motoras, ação física, motricidade, experiência motora, ligados à idéia mecanicista do homem-máquina. Este pensamento está presente principalmente em certas concepções ligadas à área da educação física, que também se utilizam de um embasamento científico, calcado num discurso

dicotômico, para justificar a importância do corpo na educação. A dança, sob este aspecto, acaba assumindo um caráter desenvolvimentista e voltado às aptidões físicas.

Ao planejar suas aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais (PCNs-Arte, 2000, p.68).

O texto enfatiza a “ação física” como primeira forma de aprendizagem da criança e como necessária para que a criança harmonize de maneira integradora suas potencialidades “motoras, afetivas e cognitivas” (ibidem, p.67). Esse termo está ligado ao estudo da Motricidade Humana, área ligada à educação física e que inclui a dança, dentro do estudo do corpo e suas manifestações. Outro aspecto interessante é a utilização de “modalidades artísticas” para designar as artes visuais, a dança, a música, e o teatro, diferentemente de “linguagens artísticas” utilizado no outro documento.

Uma das conquistas importantes para o ensino de arte foi o seu reconhecimento como disciplina e não mais mera atividade na escola. Assim parece um retrocesso constatar que a dança é tratada como “atividade”, e não como “ensino de dança”, termo muito mais adequado e que proporciona o real significado desta neste contexto. “Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade” (PCNs -Arte, 2000, p.68).

O documento referente ao 3º e 4º ciclos busca dar ênfase principalmente nas relações que se estabelecem através da dança.

Dessa forma, a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. No terceiro e quarto ciclos, essa função da escola torna-se ainda mais relevante pois os alunos já começam a mais claramente tomar consciência de seus corpos e das diversas histórias, emoções, sonhos e projetos de vida que neles estão presentes (PCNs - Arte, 2000, p.58).

Ao procurarmos na bibliografia referências que possam ter embasado o texto de dança e mais subsídios que pudessem ser utilizados para ampliar e compreender os objetivos ali propostos nos deparamos com a ausência de obras sobre dança. Aqui não cabe justificar as poucas publicações da área no Brasil, porque obras nem traduzidas de outras

áreas foram citadas. Aliás, o que predomina são referências no campo da música e das artes visuais por possuírem um enfoque maior e mais antigo no âmbito do ensino de arte.

Barbosa (1998 p.89) contesta a ausência de autoria nos parâmetros exigida por Cesar Coll, o espanhol que projetou os Parâmetros para o nosso país. Sua ordem era para não citar ninguém, porém a autora critica sua ambição ao tornar as idéias dos outros irreconhecíveis para parecerem novas.

Com isso desterritorializou, desistoriciou e despolitizou os PCNs. Nota-se que as elaboradoras dos PCNs de arte fizeram muita força para recuperar alguma história sem infringir as regras estabelecidas por Cesar Coll. Mas sem nomeação a história se transforma em mera moldura despolitizada (BARBOSA, 1998).

O contato com as obras de diversos autores envolvidos na elaboração dos parâmetros e também dos colaboradores, permite reconhecer suas idéias e compreender muitos dos pressupostos ali presentes. É o que acontece com o texto de dança do documento Arte, de terceiro e quarto ciclos, no qual percebe-se uma reflexão maior das questões relativas à dança. Entre seus colaboradores está Isabel Marques, uma das principais pesquisadoras brasileiras de dança na educação. Embora algumas de suas publicações sobre o ensino de dança nas escolas tenham sido posteriores a elaboração dos parâmetros, outros autores poderiam constar da bibliografia do documento como Rudolf Laban, Maria Fux, Paulina Osson, Patricia Stokoe e Ruth Rarf, entre outros. Autores nem tão recentes mas que contribuíram para o pensamento e reflexão do ensino da dança

As diferenças encontradas nos documentos de arte dos diferentes ciclos, em alguns momentos com pontos de vistas divergentes, podem passar despercebidas aos olhos da maioria dos professores que não possuem discussões e reflexões sobre o assunto. Mas por outro lado podem perpetuar antigos conceitos que, diante desta mescla de pensamentos que permeiam os parâmetros, não se clarificam. Assim, a justificativa da dança na escola, por seus aspectos artísticos e expressivos fundamentais na criação estética são relegados diante da sua “importância” no “desenvolvimento motor” da criança, jargão constante na boca e no pensamento de muitos professores, principalmente da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

## **Blocos de conteúdos**

Uma dos aspectos relevantes dos Parâmetros foi distinguir os conteúdos próprios de cada linguagem artística e a sua necessidade em ser aprofundada e desenvolvida ao longo da escolaridade.

Os conteúdos foram articulados dentro de três eixos norteadores presentes na proposta pedagógica dos parâmetros que tem como premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

Essa forma de articulação dos conteúdos amplia as perspectivas de compreensão da dança não apenas do ponto de vista do fazer, que sempre corre o risco de cair nas coreografias prontas, gesticulares e baseadas literalmente nas letras das músicas. Essa articulação possibilita a apropriação do conhecimento em dança de forma mais significativa, consciente e crítica.

Mas muito dos conteúdos elencados ainda são poucos compreensíveis para a realidade de muitos professores, que pouco ou nada tiveram de experiências significativas de dança. Tanto os professores formados em pedagogia quanto os formados em educação artística. Corremos um sério risco de vermos, paralelamente ao que ocorreu com as artes visuais, o total “espontaneísmo” nas improvisações, ou na pura “reprodução” de passos contidos em danças folclóricas. A compreensão também de termos próprios como “planos” e “níveis” de movimento, importantes para a exploração e experimentação do corpo no espaço, fica comprometida com a falta de uma formação mais acurada nesta área.

A escolha dos conteúdos no ensino de arte fica a critério das escolas e dos professores, resultando em uma diversidade de proposições que nem sempre resultam numa clara sistematização desses conteúdos e tem relação com o aprendizado anterior. São normalmente propostas soltas que se concretizam em si mesmas, não criam vínculos com ciclos anteriores e, se de um lado não prejudicam aqueles que não participaram do contexto anterior podem, porém impedir o estabelecimento de importantes relações na aquisição do conhecimento em arte. A descrição separada dos conteúdos de arte, nos Parâmetros, visa garantir a presença e profundidade das diferentes linguagens artísticas, porém segundo os Parâmetros, "o professor poderá reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para os seu trabalho em sala de aula, assim com as demais disciplinas do currículo" (PCNs-Arte,

2000, p.57). O problema, principalmente para os professores não especialistas, é que esta interseção acabe em propostas que combinem as diversas linguagens, com o enfoque num conteúdo não propriamente ligado à área de arte, o que é muito comum e a fala acima possibilita essa interpretação.

A amplitude dos conteúdos de arte dá maior flexibilidade na suas escolhas, entretanto, a relativa ausência de linguagens como a dança e o teatro, e a própria dificuldade, pela qual passou o ensino de arte historicamente, dificultam a escolha consciente e segura desses conhecimentos. Mas eles estão dispostos na mesa e muitos professores estão com eles em mãos. A esperança é que especialistas também retornem à mesa e possam compartilhar adequadamente esses conhecimentos nas escolas.



*Fig:6 - Degas: bailarina na quarta posição com a perna direita à frente*

## Capítulo V

### Os passos da dança

*"Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra, e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança"*

THIAGO de MELLO

#### **Ensino de dança nas escolas: algumas mudanças**

Já podemos vislumbrar mudanças, principalmente na rede particular de ensino, em que algumas escolas vêm trabalhando separadamente as linguagens artísticas. Normalmente na aula de “Arte” é desenvolvido o conteúdo de artes visuais, sendo que as outras linguagens: música, dança e teatro, são desenvolvidas fora do horário comum da escola como atividades extracurriculares. Como o próprio nome já diz, denota um não compromisso com as demais disciplinas do currículo, possibilitando a inscrição ou não do aluno. Os profissionais contratados nem sempre possuem o curso de licenciatura pois não são integrados ao corpo docente da escola e nem participam da sua proposta pedagógica. A crítica não se insere no mérito do oferecimento de atividades extracurriculares, mas visa refletir sobre essa estruturação das escolas, que aparentemente parecem solucionar a questão das diferentes linguagens. Todos os alunos entrarão em contato com as artes visuais, por estar inserida no currículo, mas nem sempre com as demais. O fato de serem optativas acaba restringindo a oportunidade do contato com todas as linguagens e é justamente na importância desse contato que se baseiam as novas perspectivas para o ensino de arte. Disponibilizar curricularmente não apenas a dança, mas as diferentes linguagens artísticas, se fazem necessárias para que, inseridas no plano pedagógico da escola, possam contribuir de forma mais plena na formação dos alunos.

A realidade aqui encontrada com maior frequência é do ensino de dança na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Nas séries posteriores, a vergonha e o receio da exposição corporal, estão entre os fatores que levam os jovens a desinteressarem-

se principalmente das atividades com dança e também de teatro. Fatores culturais e a própria ausência deste ensino em outras escolas, contribuem para o pouco interesse e a restrição de muitos adolescentes em participar dessas aulas quando oferecidas.

Não podemos desconsiderar as implicações decorrentes da entrada na adolescência nas atitudes e valores dos alunos. As questões de gênero entram também nesta discussão devido à manutenção do antigo preconceito em relação à dança, como parte principalmente da educação e do universo feminino.

Segundo Sousa e Altmann (1999 p.64), o processo de socialização das novas gerações é complexo, sutil e marcado por resistências individuais e grupais, assim como por inúmeras e profundas contradições.

Nesse processo, a tendência conservadora lógica - presente em toda comunidade social para reproduzir comportamentos, valores, idéias, artefatos e relações que são úteis para a própria existência do grupo humano-choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres dessa formação que se mostram desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõe o complexo e conflitante tecido social.

Segundo as autoras, os estudantes são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola. A mídia, a fala dos adultos e dos grupos de amigos, estão cheios de esteriótipos de gênero. Esse fato pode, de um lado, limitar o poder de intervenção da escola, por outro, a escola pode criar propostas político -pedagógicas capazes de vincular a cultura escolar com as aprendizagens de origem externa à escolaridade.

Isso constitui um dos desafios e uma entre muitas questões que se apresentam nesse processo de inclusão da dança. O papel da arte e da dança nas escolas seria justamente o de possibilitar uma transformação contínua da existência, mudar referências, proporcionar novos e múltiplos olhares sobre o mundo.

Para Figueiredo (2003, p.353) a dança deveria entrar pela porta da frente da escola embora seja uma área possível de entrar por qualquer porta ou janela, pois é justamente o seu sentido provocativo, poético e desorganizado que não pode se perder. Ressalta ainda que "como prática pedagógica ela é condição objetiva de ensino aprendizagem, onde acontece a articulação de conhecimentos teóricos e empíricos, os quais conflituam entre si e que possibilitam novas sínteses". Possivelmente, quando a dança estiver presente em mais

escolas, inserida por todas as portas e janelas, possamos perceber os reflexos e as implicações das relações estabelecidas entre a educação, a dança e a sociedade.

Entretanto nem todas as portas e janelas estão abertas para essas novas perspectivas. As escolas particulares, por exemplo, tem mais autonomia de contratação e podem dispor de profissionais específicos para artes visuais, dança, música e teatro. As escolas públicas por outro lado, dificilmente conseguirão disponibilizar novos profissionais e as mudanças dependerão da entrada de profissionais com formação nas diferentes linguagens. Mas para que isso se efetive, é necessário que os concursos públicos, na área de arte, abram inscrições para esses profissionais.

Embora as novas tendências curriculares não tratem mais o ensino de arte por “educação artística”, recentes concursos para o preenchimento de cargos nesta área, restringiram as inscrições aos “portadores de diploma de licenciatura em Educação Artística”. Entre eles estão o Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor Educação Básica II, realizado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo no final de 2003 e o concurso para professor reserva do SESI, 2004.

A restrição sugere a falta de compreensão e perspectivas para mudanças na área. Impede também a inserção de outras linguagens por profissionais respectivamente formados e que têm plenas condições para atuação.

Inicialmente os licenciados em dança da UNICAMP, que prestaram e passaram nos concursos, foram informados de que não poderiam assumir o cargo. A única forma de aceitação do diploma de licenciatura em dança seria uma indicação no mesmo outorgando o direito de atuação na área. A “apostila”, ou seja, o acréscimo feito no verso do diploma, foi conseguido após os esforços dos licenciados e professores empenhados na causa e consta do seguinte texto:

Apostilamos o presente diploma, nos termos da legislação vigente, para constar que os conteúdos programáticos do curso de Licenciatura em Dança ultrapassam aqueles considerados fundamentos básicos na formação do então licenciado em Educação Artística.

Para o SESI o apostilamento foi aceito e os licenciados em dança aguardam a convocação para o cargo. Já para o concurso de professor do Estado de São Paulo, a Diretoria de Ensino não reconhece o apostilamento, alegando não estar escrito

explicitamente que somos licenciados em educação artística. O caso foi encaminhado para a justiça e os licenciados aguardam mais esta decisão.

Nesta batalha pelo apostilamento e pelo reconhecimento do mesmo, a UNICAMP não reconhece a necessidade de mudança de nomenclatura da licenciatura em dança. Alega que o Estado está equivocado e que não contempla as novas propostas curriculares para o ensino da arte. Paradoxalmente, continua mantendo um curso de "Educação Artística", com licenciatura em educação artística - artes plásticas, sem previsões de alteração também. E as restrições não são apenas para o concurso, mesmo nas atribuições de aulas do Estado, os licenciados em dança encontram dificuldades de aceitação do diploma.

No 1º Encontro de Professores de Dança do Estado de São Paulo<sup>11</sup>, realizado em junho de 2004, cujo um dos objetivos era um mapeamento dos professores de dança em relação à formação, campo de trabalho, público alvo, entre outras questões, verificou-se uma pequena parte de professores inseridos na rede formal de ensino. Mesmo assim a maioria trabalhava nas escolas como prestadores de serviço, sem vínculo empregatício e à parte do projeto pedagógico da escola. Alguns trabalham em projetos inseridos nas escolas, muitas vezes temporários, e que, em instituições públicas, ficam à mercê das políticas do momento.

## **Projetos de dança**

Diante de diversas dificuldades enfrentadas pelo ensino público e no intuito de minimizar as mazelas da sociedade como a violência e a pobreza, não são raros os projetos desenvolvidos em escolas públicas municipais e estaduais.

Os projetos sociais são iniciativas importantes e que visam minimizar as desigualdades encontradas principalmente no campo da educação. Existem várias iniciativas com o intuito de propiciar a crianças e jovens atividades artísticas, esportivas e culturais:

---

<sup>11</sup> O 1º Encontro de Professores de Dança do Estado de São Paulo, foi promovido pelo Fórum de Dança SP, com o intuito de discutir a atividade do professor de dança, em relação às leis que regulamentam sua atuação, à formação de novas gerações e à reflexão sobre a prática pedagógica e artística. Foram realizadas mesas de discussão, grupos de trabalho (GTs) e plenárias de avaliação dando início a um mapeamento da diversidade e das especificidades da área, bem como dos processos de ensino e formação em dança presentes em diferentes contextos educacionais e culturais paulistas.

Sabe-se que quanto mais se investe em cultura e educação, menos se precisa investir em campanhas de saúde e prevenção, menos se precisa investir em segurança e habitação, pois a base está garantida. Um povo instruído é um povo são, equilibrado e consciente de seus deveres e direitos (STRAZZACAPPA, 2003, p.274).

É interessante constatar que a maioria dos projetos nas escolas é da área artística ou desportiva. Isso pode ser reflexo da ausência, ou do restrito espaço, das áreas de arte e educação física no currículo escolar. Embora a importância deste conhecimento na escola pareça reconhecida, os projetos só confirmam essa ausência e a ampliação destas áreas parece ser uma conquista ainda distante, assim como a contratação de profissionais adequados para estes trabalhos no âmbito escolar. Um exemplo está no projeto Amigos da escola, no qual a sociedade e a comunidade são convidadas a desenvolver atividades esportivas e artísticas, porém nunca solicitadas para auxiliar as aulas de matemática ou geografia, por exemplo. Talvez porque nestas áreas exista a necessidade de profissionais especializados e para o esporte ou a arte, prevalece a crença de que qualquer um que saiba pegar na bola ou no pincel sirva.

Esses projetos podem aparentemente encobrir a ausência de um ensino mais significativo e ampliado de arte e conseqüentemente da dança, retirando e eximindo a responsabilidade das instituições escolares em resolver este problema.

No caso da região de Campinas, nos deparamos com dois projetos em algumas escolas públicas: Projeto Prodança Criança Escola e Projeto Mu...Dança Na Escola. O primeiro desenvolve-se na rede municipal de ensino com o apoio da Secretaria de Educação de Campinas e o outro, decorrente do primeiro, atende às escolas estaduais. Ambos possibilitam o contato e o aprendizado da dança como atividade extracurricular e têm como objetivo proporcionar este ensino para crianças carentes, impossibilitadas de frequentar uma academia.

Inicialmente o projeto visava à introdução da dança clássica. Hoje os alunos têm a oportunidade de escolher outros estilos, como o jazz e dança de rua. Ainda existe um certo receio em relação à dança moderna e contemporânea, talvez devido à falta de profissionais habilitados envolvidos no projeto. Com a parceria da UNICAMP que, por meio do programa de estágio da licenciatura em dança, que tem incentivado seus alunos a

ministrarem aulas no projeto, ampliam-se as perspectivas para essas outras estéticas de dança. Entretanto esses profissionais, ao término do estágio, desvinculam-se do projeto e, desta forma, não podem dar continuidade às suas aulas.

A falta de continuidade é um dos problemas dos projetos da prefeitura, além de acabarem interferindo na construção do currículo para a área de arte. O risco dos projetos, que aparentemente constituem o reconhecimento e a valorização da cultura, está em retirar do ensino de arte o compromisso em possibilitar o contato com as diferentes linguagens artísticas. Embora o intuito do Prodança não fosse amenizar a lacuna deixada pelo ensino de arte, em relação à dança, ele corre o risco de ser encarado desta forma. Porém trata-se de uma atividade extracurricular que não atinge todos os alunos e como “projeto”, não está em todas as escolas.

Além de não constarem em todas as escolas, muitos projetos são iniciados e depois abandonados por falta de recursos humanos disponíveis. Os professores que trabalham no projeto são da própria prefeitura. Remanejados da sua área de atuação, após um processo de instrução ministrado pela coordenadora do Prodança, passam a dar aulas de dança nas escolas. Infelizmente não temos como avaliar a formação em dança desses professores, ocorrida normalmente em academias e possivelmente há bastante tempo. Assim, temos de um lado, uma Universidade pública formando profissionais de dança com pouco campo de atuação no âmbito escolar, e de outro, um projeto escolar público de dança com poucos professores habilitados, e do qual os profissionais graduados em dança não podem participar.

Para auxiliar a demanda e os poucos recursos profissionais foi criado um sistema de monitoria. Este consiste em possibilitar aos alunos que se destacam, auxiliarem nas aulas e nos ensaios. Essa oportunidade dada aos monitores é de extrema importância, pois além de valorizar os esforços dos alunos, proporciona à comunidade o reconhecimento da capacidade de seus membros, conferindo uma identidade com o monitor e conseqüentemente com o projeto. Esse incentivo pode abrir perspectivas para o monitor seguir uma carreira artística em dança e também dar continuidade aos seus estudos vislumbrando, até mesmo, o ingresso num curso superior de dança. Em algumas escolas, porém, o monitor assume sozinho as aulas, o que a priori não seria correto, colocando em questionamento sua habilitação e conseqüentemente, a qualidade do ensino neste projeto.

Sabemos que não basta ser um bom bailarino para ser um bom professor. Novamente nos deparamos com um velho costume brasileiro de colocar jovens que se destacam para ensinar turmas menores, sem o mínimo de compreensão e reflexão na área de educação. O projeto Prodança possui um grande mérito em conseguir, diante das dificuldades, tanto na área da educação quanto da arte, dar continuidade ao seu trabalho e ampliar-se significativamente. Entretanto, mesmo sendo uma proposta extracurricular, zelar pela qualidade dos profissionais envolvidos no projeto é dever dos órgãos responsáveis.

Recentemente houve um concurso na prefeitura de Campinas para “professor de dança”, exigindo-se a licenciatura em “dança” para os inscritos. O edital não explicitava a atuação desse profissional em escolas ou casas de cultura. Havia apenas quatro vagas para o cargo, o que certamente não contemplaria todas as escolas municipais de Campinas. Possivelmente este concurso seja um reflexo do Prodança e da conscientização da importância de profissionais habilitados. Infelizmente, em virtude de diversos problemas ocorridos nas provas, não apenas para professor de dança, mas em diferentes áreas, o concurso foi suspenso.

Esse encontro com a dança no contexto escolar, mesmo que de forma extracurricular, pode aparentar um reflexo de mudança, porém temos de ser cautelosos com essa afirmação. A dança tem entrado por portas e janelas que continuam abertas e desta forma, a qualquer momento, esse fluxo pode se inverter.

### **Propostas de mudanças**

Constatamos que as escolas particulares possuem uma flexibilidade maior para alterações curriculares. Algumas escolas de Campinas não trabalham por disciplinas, mas por projetos que englobam as diferentes áreas e também as diferentes linguagens artísticas. As escolas públicas também possuem projetos pedagógicos buscando uma integração entre as áreas mas sabemos que nem sempre atingem e cumprem com seus objetivos. As diferentes políticas públicas nas escolas estaduais e municipais possibilitam inúmeras realidades que ficam a mercê do empenho de diretores, coordenadores e principalmente dos professores.

Vislumbrar a inserção de todas as linguagens parece utópico, porém não é algo assim tão inatingível. Até recentemente o próprio espaço para o ensino de arte era incerto e se hoje ele está garantido, temos que continuar perseverando em mais conquistas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que os projetos curriculares variem as formas artísticas a critério das escolas e dos respectivos professores vislumbrando a possibilidade de diferentes profissionais atuando:

Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (grifos meus) para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística. (PCNs-Arte, 1998).

Seria interessante que a equipe pedagógica das escolas públicas pudesse dispor de mais profissionais para a atuação nas diferentes linguagens. Muitas escolas possuem mais de um professor de arte atuando, devido à carga horária disponível, porém com enfoques na mesma linguagem. A possibilidade de articulação dos profissionais de arte pode propiciar uma rotatividade dos mesmos tanto dentro da mesma escola quanto em outras. Para quem trabalha com uma carga horária pequena, como é o caso da área de arte, não é fora do comum a pluralidade de locais e turnos de trabalho.

Aliás, a carga horária para o ensino de arte é também um dos empecilhos para um bom trabalho na área. Uma hora aula de cinquenta minutos é insuficiente para o desenvolvimento de alguns trabalhos artísticos. As aulas duplas, mais adequadas, nem sempre conseguem encaixar-se no quadro de horários. Pudemos constatar escolas dividindo a carga horária em duas linguagens: artes visuais e música. Os alunos têm simultaneamente essas linguagens com apenas uma hora-aula cada. Outra solução adotada foi a manutenção de aulas duplas, porém divididas quinzenalmente entre as linguagens, enfrentando as dificuldades dessa longa distância entre elas.

Essas são algumas possibilidades de mudanças estruturais que como toda mudança nem sempre agrada a todos. Mas para aqueles que acreditam e vislumbram um ensino de arte que contemple diferentes linguagens artísticas, a tentativa de articulação dessas possibilidades representaria um grande passo para a área.



*Fig. 7 -Degas: bailarina vestida em repouso, mãos sobre o dorso, perna direita à frente.*

## Considerações finais

O referido estudo possibilitou verificar que a dança na escola ainda é uma realidade distante daquela que gostaríamos que fosse, ou seja, inserida dentro do currículo escolar como uma forma de conhecimento artístico que possibilite a formação do ser sensível, crítico e reflexivo, uma forma de expressão e comunicação do ser humano.

Mesmo diante das mudanças da nova LDB e das indicações dos PCNs, efetivamente para a dança o seu quadro dentro das escolas não foi alterado. Pouco representativa nos conteúdos de arte e à mercê de profissionais com pouco ou nenhum preparo para um trabalho adequado com dança.

Deparamo-nos com alguns fragmentos de mudanças. Fragmentos porque ainda são resultados de ações isoladas, de pequenas iniciativas. Parece cedo para vermos resultados definitivos sem porém desconsiderar que sejam significativos. Estamos ainda vivenciando um processo. Será necessário mais tempo para que possamos verificar a efetiva inserção da dança no contexto do ensino de arte, assim como o reflexo da atuação dos licenciados em dança no contexto do ensino formal.

Analisar a trajetória da dança dentro das diferentes áreas como a arte e a educação física na escola, nos possibilitou compreender os motivos pelos quais a dança ainda é pouco “expressiva”, nos diferentes sentidos da palavra, tanto da representatividade quanto da qualidade do que é expressivo em dança. Alguns estudos demonstraram que os profissionais não se sentem aptos para um trabalho adequado com dança (Barreto, 1998; Miranda, 1991) e os cursos de formação não os prepara adequadamente para um ensino de dança (Sborquia, 2002; Nanni, 1997; Miranda, 1991).

Acreditamos que a busca de soluções e caminhos para o licenciado em dança e para a própria licenciatura passa por transformações curriculares e atitudinais. Somos representativos da classe que se forma e busca por maiores e melhores condições de trabalho. Carteira assinada, décimo terceiro salário, férias remuneradas, são conquistas legítimas do campo do trabalho que passa distante da realidade de muitos profissionais graduados em dança. Isso não ocorre somente porque fazemos parte da economia informal ou porque queremos ser autônomos. A maioria trabalha dentro de espaços formais na

"informalidade". E para aqueles que justificam dizendo que essa é a alternativa da própria economia nacional no momento, essa situação não é do momento, foi de sempre. Temos que reverter esse quadro e mostrar que somos profissionais graduados que escolheram a dança como formação. Dessa forma, oferecer aos licenciados em dança uma oportunidade real de inclusão no campo do ensino da arte das escolas faz-se necessário.

Durante todo o processo de estudo fomos compartilhando e vivenciando questões e conquistas importantes para a dança, que serviam tanto para auxiliar a compreensão dos fatos como para incentivar e relevar esse trabalho. Nem todas as batalhas foram ganhas e muitas continuam em processo.

O Fórum de Dança permitiu uma visibilidade do que se tem produzido /pesquisado /criado sobre dança num país com dimensões continentais. A diversidade de produções, sejam artísticas ou acadêmicas, aponta para a imensa realidade de corpos, de técnicas, de seres pensantes e agentes da dança. Toda essa polêmica entre a dança e a educação física veio mobilizar e reforçar, na classe da dança, o desejo mais intenso de ver a sua arte devidamente reconhecida. De um lado temos um documento (PCNs) que preconiza o ensino de dança nas escolas, do outro, a classe organizada de forma inédita em seus diferentes campos de atuação, unida em prol de um objetivo comum. Toda essa diversidade reunida abre espaço para reflexões referentes ao próprio ensino da dança e conseqüentemente à sua inserção nas escolas. Não se pode negar que este seja um momento histórico e importante para a dança no Brasil.

Esse estudo não poderia deixar de estar à margem de tudo isso. Ao contrário, ele está completamente contextualizado, assim como a pesquisadora, que não tomou uma posição de distanciamento para investigar o fato, simplesmente esteve absorta, envolvida, imersa em todas as situações que o trabalho se refere. Acreditamos na relevância do estudo em também possibilitar aos interessados a imersão nesse atual contexto da dança. Acordar os adormecidos, incitar os desapercibidos e estimular os empenhados que acreditam na dança e na sua importância dentro da educação.

## Bibliografia

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como rito de iniciação**. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In S. Ferreira (org). **O ensino das artes: construindo caminhos**. São Paulo: Papirus, 2001.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (org) **História da arte educação: a experiência de Brasília**. I Simpósio Internacional de História da Arte Educação-ECA-USP. São Paulo: Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos /acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARRETO, Débora. **“Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola”**. 1998. 217f Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRACH, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, Cedes, n.48, p. 69-88, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Rio de Janeiro: DP&a, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Rio de Janeiro: DP&a, 2000.

BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. **Classificação brasileira de ocupações**. 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 13 agosto de 2003.

COLETIVO de AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAMÁSIO, Cláudia. A dança para crianças. In R. Pereira; S. Soter (org), **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_ **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

- FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. A escola, a dança e suas relações contraditórias: algumas implicações teóricas. **Revista da faculdade social da Bahia**, Salvador, Edição Especial com Anais da 9th dance and Child Internacional Conference, p.351-354, 2003.
- FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CITE**, Salvador, PPCAC/UFBA, n. 2, p.40-55, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987..
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LANGER, Suzanne. **Sentimento e forma**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- LOUPPE, Laurence. Corpos híbridos. In R. Pereira; S. Soter (org), **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.
- LUDKĚ, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_ **Ensino da dança hoje—textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MELLO, Thiago de. **Os estatutos do homem**. Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2001.
- MENDES, Miriam Garcia. **A dança**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. **A dança como conteúdo-específico nos cursos de educação física como área de estudo no ensino superior**.1991. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- NANNI, Dionísia. **Dança na formação do professor de educação física: luxo ou necessidade?** 1997. 89f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- NARDIN, Heliana Ometto e FERRARO, Mara Rosângela. **Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola**. In S. Ferreira(org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. São Paulo:Papirus, 2001.
- NAVAS, Cassia e DIAS, Linneu. **Dança moderna**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- OSINSKY, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.
- OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.
- PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **A disciplina dança nos cursos de educação física (licenciatura): o seu desvelar na visão do graduando**.1996. 141f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROBATTO, Lia e MASCARENHAS, Lúcia. **Passos da dança – Bahia**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 2002.

SADI, Renato Sampaio. Regulamentação da educação física: a face podre da burocracia. In: R. ALMEIDA (org), **Os bastidores da regulamentação do profissional de educação física**. Vitória: UFES- Centro de Educação Física e Desportos, 2002..

SBORQUIA, Sílvia Pavesi. **A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e atuação profissional**. 2002. 178f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato nas escolas de São Paulo. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP: Cedes, n.53, p.57-68, 2001.

SILVA, Ana Márcia. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In C. L. Soares (org), **Corpo e história**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia (org). **Imagens da educação no corpo**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_ **Corpo e história**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_ Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista paulista de educação física**. São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

\_\_\_\_\_ **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, Cedes, n 53, p. 69-83, 2001.

\_\_\_\_\_. Dançando na chuva e no chão de cimento. In S. Ferreira (org). **O ensino das artes: construindo caminhos**. São Paulo: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. Dança e educação: tudo o que o bailarino precisa saber sobre sua formação em dança. **Jornal "A Notícia"**, 17 de Julho de 2002. Edição Especial do Festival de Joinville.

\_\_\_\_\_. Prodança-criança-escola: os projetos de ensino de dança em Campinas/sp-integrando universos - **Revista da FSBA**, Salvador, Edição Especial com os Anais da 9<sup>th</sup> Dance and the Child Internacional Conference, p. 273-278, 2003.

SOTER, Sílvia. A educação somática e o ensino da dança. In R. Pereira; S. Soter (org), **Lições de dança1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1998.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, Cedes, n. 48, p. 52-68, 1999.

TARDY, Michel. **O professor e as imagens**. São Paulo: Cultrix- EDUSP, 1976. Apud DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papirus, p.95, 1988.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino de arte: algumas questões para reflexão conjunta. In. A. M. BARBOSA (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais (1883-1918). In: A. FERREIRA NETO (org.). **Pesquisa histórica na educação física, vol II**. Vitória: UFES - Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

VALÉRY, Paul. **Degas dança desenho**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

VARGAS, Lisete Arnizaut. **Danza, educación y sociedad en Rio Grande do Sul-Brasil**. 2002. 307f. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em História de la Educacion Social Contemporanea. Universidade de Barcelona, Barcelona.

\_\_\_\_\_ A dança na educação física. In: CONGRESSO NACIONAL DE DANÇA I, 2002, Porto Alegre. [Anais...]. Porto Alegre: Condança, 2002a.

VIGARELLO, Georges. **Les corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique**. Paris : Éditions Universitaires, 1978. Apud SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, Cedes, n.48, p. 7-29, 1999.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CITE**, Salvador, UFBA/PPCAC, n.2, p.31-39, 1999.

