UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLANGE DE ARAÚJO GONÇALVES

A dança nos documentos curriculares federais: os anos finais do Ensino Fundamental nos PCN e na BNCC

São Paulo
2022

SOLANGE DE ARAÚJO GONÇALVES

A dança nos documentos curriculares federais: os anos finais do Ensino Fundamental nos PCN e na BNCC

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

G635d

Gonçalves, Solange de Araújo
A dança nos documentos curriculares federais - os anos finais do Ensino Fundamental nos PCN e na BNCC / Solange de Araújo Gonçalves; orientadora Cláudia Valentina Assumpção Galian. -- São Paulo, 2022.
193 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Currículo. 2. Educação básica. 3. Conhecimento escolar. 4. Dança. 5. Arte. I. Galian, Cláudia Valentina Assumpção, orient. II. Título.

Nome: GONÇALVES, Solange de Araújo

Título: A dança nos documentos curriculares federais: os anos finais do Ensino Fundamental nos PCN e na BNCC

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 9/2/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Valentina Galian

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Cecilia Sanches

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade

Instituição: Universidade Estadual Paulista

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe Ângela (*in memorian*),
que sempre será meu par – por onde eu for.

AGRADECIMENTOS

Aos orixás e guias protetores, porque a vida sem mitologia seria muito insípida.

À professora Cláudia Valentina Galian, pelo absoluto equilíbrio entre a doçura e a firmeza em uma condução acadêmica apurada, fazendo-se farol ininterrupto ao longo de toda essa trajetória.

Às professoras Maria Cecilia Sanches e Carolina Romano de Andrade, cuja generosidade e cuja continência fizeram de meu exame de qualificação um presente.

Aos colegas e professores do Grupo de Estudos e Pesquisa "Escola, Currículo e Conhecimento" (ECCo), com quem partilho leituras, impressões, bagagens, sorrisos e solidões.

Às professoras Maria das Mercês Ferreira Sampaio, Marilia Pontes Sposito, Ana Laura Godinho Lima e Graziela Serroni Perosa, por abrirem portais do conhecimento e incentivarem minha pesquisa a adentrá-los.

Ao Rafael Gonçalves, com quem não comungo laços sanguíneos, apesar do sobrenome, mas que se alçou a patamar fraterno ao me emprestar, durante a pandemia, livros essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Andrea Padula, Martín Russo, Enrique Carretero, Leonardo Lago e Júnior Carvalho, pelo bem-querer mútuo e pelas contribuições linguísticas e gráficas aos meus escritos acadêmicos.

Ao Cesar Ribeiro, cuja partilha de belíssimo acervo cinematográfico, ao longo do período de isolamento social, trouxe rajadas de ar puro ao ambiente infecto no qual a inaptidão do governo federal imergiu o Brasil.

À minha família nuclear, com quem compartilho a transposição do campo científico para o lúdico.

Ao Flávio Rodrigo Penteado, pela precisão linguística, pelo rigor científico e pelo acolhimento afetivo.

Ao Gledis Gonçalves, meu melhor amigo, a quem tenho o privilégio de chamar de pai.

RESUMO

GONÇALVES, Solange de Araújo. **A dança nos documentos curriculares federais**: os anos finais do Ensino Fundamental nos PCN e na BNCC. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa analisa em que medida e em quais bases se estabelecem diálogos entre documentos curriculares prescritos pelo governo federal para o ensino de dança no componente curricular de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. Valendo-se de uma revisão de literatura sobre a dança no ensino escolar (2005 a 2020) – que trouxe dados relevantes para a investigação e revelou escassez de discussões curriculares referenciadas em teorias críticas do currículo, que fundamentam esta pesquisa –, este estudo se alinhou aos que compreendem a dança como conhecimento curricular. Circunscrita na dimensão da prescrição do currículo em processo, a investigação ancora-se em aportes teóricos acerca da função social da escola; do conceito de currículo e suas dimensões; da concepção de poder do conhecimento; e do ensino da dança no contexto escolar. Como método, foi adotada a análise documental, com posterior desenvolvimento da análise de conteúdo das fontes – documentos curriculares oficiais (PCN, segunda versão e versão homologada da BNCC). O intuito foi o de relacionar as prescrições elaboradas em dois momentos distintos, identificando aproximações e distanciamentos quanto às seleções de conhecimentos de dança a serem abordados no Ensino Fundamental, bem como às bases em que essas seleções foram feitas. Como achados de pesquisa, verificou-se que as aproximações e os distanciamentos apontados para a dança na disciplina de Arte nem sempre seguiram um fluxo de movimento unidirecional ao longo dos documentos, o que trouxe ao diálogo a discussão a respeito dos conceitos de permanência e mudança proposta por Bourdieu. Também foram observados aspectos da versão homologada da BNCC com expressiva divergência em relação aos encontrados nos documentos anteriores, como enfraquecimento da valorização do conhecimento e de suas áreas específicas; defesa da interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e da aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências; falta de clareza textual, dificultando a compreensão de alguns de seus fundamentos; supressões de conteúdos importantes para o conhecimento de si e do mundo. Esses aspectos se destacaram como pontos de atenção e exigiram um panorama dos contextos sociopolíticos em que cada um dos documentos foi elaborado, o que levou a uma observação mais verticalizada da análise que o campo acadêmico vem fazendo acerca das intrincadas relações entre Estado, Educação e iniciativa privada no Brasil desde a década de 1990. Verificou-se, portanto, que a prescrição – ou a falta dela – de alguns conhecimentos de dança na versão homologada da BNCC em alguma medida dialoga com a tendência crescente, apontada pela literatura, de um alinhamento da Educação a pressupostos, funcionamentos e interesses de corporações financeiras, o que enfraquece não só o ensino e a dança como área de conhecimento, mas também a formação escolar dos estudantes, constituindo um distanciamento em relação ao entendimento de função social da escola, currículo e conhecimento escolar concebido por esta pesquisa.

Palavras-chave: Currículo. Educação básica. Conhecimento escolar. Dança. Arte.

ABSTRACT

GONÇALVES, Solange de Araújo. **Dance in federal curriculum documents**: the final years of Elementary School in the PCN and BNCC. 2022. Dissertation (Master's in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

This research analyzes to what extent and on which basis dialogues can be established within curriculum documents prescribed by the federal government for dance teaching in the Art curriculum component in the final years of Elementary School. Based on a literature review about dance in school education (2005 to 2020) − which brought relevant data to the investigation and revealed a scarcity of curricular discussions referenced by critical curriculum theories, which underlie this research − this study is aligned with those who frame dance as curricular knowledge. Within the prescribed curriculum, one of the dimensions of the curriculum-in-process, the research is anchored on theoretical insights such as the social function of the school, the concept of curriculum and its dimensions, the concept of the power of knowledge, and the teaching of dance in the school context. The method used was document analysis, with subsequent content analysis of the sources − official curriculum documents (PCN, second version, and homologated version of the BNCC). The aim was to relate the prescriptions elaborated in two different moments, identifying approximations and distances regarding the selections of dance knowledge addressed in Elementary School, as well as the basis on which these selections were made. As research findings, it was verified that the approximations and distances pointed out for the dance in the teaching of Art did not always follow a unidirectional flow throughout the documents, which brought the discussion about the concepts of permanence and change proposed by Bourdieu. Aspects of the approved version of the BNCC showed significant divergence from those found in previous documents, such as the weakening of the appreciation of knowledge and its specific areas; defense of interdisciplinarity between artistic languages and learning through the development of competencies; lack of textual clarity, making it difficult to understand some of its foundations; deletion of important content for the knowledge of self and the world. These aspects stood out as points of attention and required a panorama of the sociopolitical contexts in which each of the documents was developed, which led to a more vertical observation of the inquiry that the academic field has been producing about the intricate relations between the State, Education and private initiative in Brazil since the 1990s. It was verified, therefore, that the prescription − or lack thereof − of some dance knowledge in the approved version of the BNCC to some extent dialogues with the growing trend, pointed out by the literature, of an alignment of education to the assumptions and interests of financial corporations. This weakens not only the teaching and dance as a knowledge area but also the school education of students, constituting a distance concerning the understanding of the social function of school, curriculum and school knowledge conceived by this research.

Keywords: Curriculum. Elementary School. School Knowledge. Dance. Art.

LISTA DE SIGLAS

Anda	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes/MEC
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DBAE	*Discipline-Based Art Education* (arte-educação baseada na disciplina)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ETI	Escolas de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
Pibid-Dança	Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (MEC/Capes)
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto político pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Scielo	Biblioteca Eletrônica Científica *On-line*
SNE	Sistema Nacional de Educação

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 11
2. INTRODUÇÃO 16
3. CAPÍTULO 1 – Fundamentação teórica 30
3.1 Função social da escola 30
3.2 Currículo como seleção cultural 41
3.3 Concepção de poder do conhecimento 52
3.4 Dança no contexto escolar 66
3.4.1 Breve histórico da arte e da dança no ensino escolar brasileiro 100
3.4.2 Disputa de campo, problemas conceituais e formação docente 104
3.4.3 Função da arte e da dança no ensino escolar 109
3.4.4 Conhecimentos essenciais de dança no ensino escolar 123
4. CAPÍTULO 2 – Escolhas metodológicas e resultados 143
4.1 Análise documental – potenciais e limites 143
4.2 Instrumento de pesquisa 146
4.3 Análise dos documentos curriculares federais 149
4.4 Discussão dos resultados 156
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 180
REFERÊNCIAS 185

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Quanto mais a epidemia se estender, mais a moral se tomará elástica." (CAMUS, 2018, p. 115)[1]

Em sua crônica "Coração segundo"[2] (1971), o escritor Carlos Drummond de Andrade expõe as angústias de um fazedor de bonecos que, atormentado pelas dores do mundo – fome, guerras, golpes cívico-militares –, constrói um coração com materiais industrializados, a fim de que seu órgão original, incapaz de resistir às emoções decorrentes das exposições a que era submetido, pudesse ser desativado e substituído pelo fabricado. Seu experimento cirúrgico revela grande sucesso e, por um período, o narrador resgata uma paz moral ao manter-se incólume diante das dores do mundo que outrora o acometiam. Com o passar do tempo, no entanto, sinais e sintomas de desordens orgânicas, às quais sempre apresentou grande resistência, passaram a ser sentidos intensamente pelo protagonista. Inquieto, ele então reabre seu tórax, dessa vez para examinar seu órgão substituto; mas, ao constatar o isopor fissurado e partes descoladas ao toque, não vê outra solução senão descartar seu segundo coração e reativar o original – o orgânico.

A troca de um órgão vital por um sintetizado para evitarem-se dores psíquicas parece metaforizar na crônica de Drummond o que Sigmund Freud, em um de seus ensaios, denominou "negação", mecanismo de defesa inconsciente do ego que substitui a repressão em um nível mais intelectualizado. Nas palavras de Freud (2011, p. 278)[3], "Negar algo num juízo é dizer, no fundo: 'Isso é algo que eu gostaria de reprimir'.". Mas, de modo simbólico e poético, o escritor mineiro deixa claro em seu texto que não há saída efetiva para lidar-se com as "dores do mundo" – aquelas que extrapolam as vidas particulares e permeiam o âmbito coletivo – senão encarando-as. Tanto o pai da Psicanálise, em 1925, quanto o poeta, em 1971, pareciam ter claras as consequências penosas de quando não se encontram recursos psíquicos para esse enfrentamento.

E então chega o ano de 2020 e, com ele, uma pandemia desencadeada pelo alastramento global do vírus Sars-CoV-2 (identificado na China por cientistas no final do ano anterior), que

---

[1] CAMUS, Albert. **A peste**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
[2] DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Coração segundo (1971). In: _____. **De notícias e não notícias faz-se a crônica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
[3] FREUD, Sigmund. A negação (1925). In: _____. **Obras completas**. 16. v. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

em 12 meses ocasionou a morte de milhões de pessoas[4]. Como resposta emocional à grave crise sanitária – essa grande "dor do mundo" –, manifestou-se em nível mundial uma profusão de matizes sentimentais, uma vez que as distintas reações humanas à dor psíquica se dão em razão dos diferentes recursos internos disponíveis e dos diferentes valores e princípios que regem cada ser em seu estar no mundo. Assim, compaixão, luto e empatia coabitaram esse cenário avassalador com indiferença, escárnio e negação.

Quando lemos o início do romance *Anna Kariênina*, do escritor russo Liev Tolstói (2017, p. 14), e nos deparamos com a célebre frase "Todas as famílias felizes se parecem, cada família infeliz é infeliz à sua maneira"[5], talvez seja possível pensar que, no coletivo, e ainda que quase 150 anos depois, somos mais parecidos nas alegrias que nas dores, e a diferença de panorama pandêmico em que os países se encontram até o momento da escrita desta seção está direta ou indiretamente relacionada às diversas maneiras de se viverem as infelicidades, a despeito de suas distintas condições econômicas: há nações que as encararam de frente, com seus corações orgânicos, e por meio de um pacto social coletivo não mediram esforços para lutar contra o vírus.

Há, no entanto, as que preferiram não vivenciá-las. Graças a um negacionismo (que, diferentemente da negação, mecanismo egoico inconsciente, é acionado com o aval da consciência) atrelado a movimentos antivacina[6], sinofobia[7] e mesmo como projeto político[8], o Brasil, sob a gestão do presidente Jair Bolsonaro, foi uma das nações que fez das notícias falsas[9],

---

[4] Até 31 de janeiro de 2021, data de fechamento da escrita desta seção, o número de mortes em nível global ultrapassou 2 milhões e 200 mil mortes, das quais mais de 200 mil ocorridas somente no Brasil. Fonte: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-registra-559-mortes-por-covid-19-em-24-horas/a-56400581>. Acesso em: 31 jan. 2021. Em 15 de novembro de 2022, data final da escrita deste relatório, foram totalizadas 689 mil mortes no Brasil. Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-11/brasil-registra-mais-quatro-mortes-por-covid-19-em-24-horas>. Acesso em: 15 nov. 2022.

[5] TOLSTOI, Liev. **Anna Kariênina**. Tradução revista e apresentação: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 14.

[6] FAPESP: pesquisadores analisam avanço de grupos antivacina em plena pandemia. **Governo do Estado de São Paulo**, 1º jan. 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/orgaos-governamentais/fapesp/fapesp-pesquisadores-analisam-avanco-de-grupos-antivacina-em-plena-pandemia/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[7] GOVERNO Federal não teve participação na liberação de insumos chineses para a vacina do Butantan. **IstoÉ**, 25 jan. 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/governo-federal-nao-teve-participacao-na-liberacao-de-insumos-chineses-para-a-vacina-do-butantan/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[8] BRUM, Eliane. Pesquisa revela que Bolsonaro executou uma "estratégia institucional de propagação do coronavírus". **El País Brasil**, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-21/pesquisa-revela-que-bolsonaro-executou-uma-estrategia-institucional-de-propagacao-do-virus.html>; SHALDERS, André. "Tratamento precoce": governo Bolsonaro gasta quase R$ 90 milhões em remédios ineficazes, mas ainda não pagou Butantan por vacinas. **BBC News Brasil**, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55747043>. Acessos em: 31 jan. 2021.

[9] ESTUDO identifica principais *fake news* relacionadas à Covid-19. **Portal Fiocruz**, 21 maio 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-identifica-principais-fake-news-relacionadas-covid-19>. Acesso em: 31 jan. 2021.

das disputas políticas[10] e dos graves erros logísticos e diplomáticos[11] o seu coração segundo. Como consequência, o país ficou em último lugar no *ranking* mundial de gestão da pandemia de covid-19, conforme dados divulgados por um grupo de pesquisas australiano que analisou 98 países por meio de três indicadores: número total de casos e de óbitos em cada país, disponibilidade de testes e percentual populacional afetado pela pandemia[12].

A pandemia de covid-19 no Brasil, e sobretudo sua má gestão, atingiu os setores sanitário[13], socioeconômico[14] e artístico-cultural[15] de modo devastador e, nesse turbilhão, a Educação não foi poupada. Não bastasse, em menos de um ano e meio de governo, uma sucessão ministerial ter somado a nomeação de quatro ministros, dos quais três empossaram o cargo[16], o Ministério da Educação (MEC), nas duas gestões contemporâneas à pandemia, contou com posicionamentos polêmicos: a defesa da manutenção da data de realização da prova do Enem, por parte do ministro Abraham Weintraub (abr. 2019 a jun. 2020), mesmo com a suspensão das aulas presenciais ao longo de 2020 em razão da pandemia[17]; e a defesa da volta às aulas presenciais em 2021, por parte do ministro Milton Ribeiro (jul. 2020 até o momento)

---

[10] GARRETT Jr., Gilson. A disputa da vacina: SP diz que se governo atrasar, vai direto no Butantan. **Exame**, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://exame.com/brasil/a-disputa-da-vacina-sp-diz-que-se-governo-atrasar-vai-direto-no-butantan/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[11] ARAÚJO, Carla. Diplomatas admitem falha com Índia e China e tentam reverter desgaste. **UOL Economia**, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/colunas/carla-araujo/2021/01/19/vacina-india-china-problemas-comunicacao-diplomatas-tentam-resolver-impasse.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[12] BRASIL é último em *ranking* que analisa reação de países à covid-19. **BBC Brasil**, 30 jan. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55870630>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[13] COVID-19: taxa de ocupação de leitos de UTI preocupa. **Portal Hospitais Brasil**, 10 dez. 2020. Disponível em: <https://portalhospitaisbrasil.com.br/covid-19-taxa-de-ocupacao-de-leitos-de-uti-preocupa/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[14] IMPACTOS da covid-19 somam R$ 615 bilhões, avalia Ministério da Economia. **UOL Economia**, 3 nov. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/11/03/impactos-da-covid-19-somam-r-615-bilhoes-avalia-ministerio-da-economia.htm>; CAMPOS, Ana Cristina. Pnad Covid-19: desemprego chega a 14,2% em novembro. **Agência Brasil EBC**, 23 dez. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-12/pnad-covid-19-desemprego-chega-142-em-novembro>; MENDONÇA, Heloísa. Fim do auxílio emergencial deixa o Brasil entre o medo da pandemia e do desemprego em 2021. **El País Brasil**, 21 dez. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2020-12-21/fim-do-auxilio-emergencial-deixa-o-brasil-entre-o-medo-da-pandemia-e-do-desemprego-em-2021.html>. Acessos em: 31 jan. 2021.

[15] PELLEGRINI, Aline. O estrago da pandemia para os agentes culturais brasileiros. **Nexo**, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/12/09/O-estrago-da-pandemia-para-os-agentes-culturais-brasileiros>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[16] Ricardo Vélez Rodríguez (jan./19-abr./19), exonerado em razão de divergências, dentro do Ministério da Educação, entre a ala ideológica de Olavo de Carvalho e a militar; Abraham Weintraub (abr./19-jun./20), exonerado após abertura de inquéritos para apurar crime de racismo, propagação de *fake news* e ameaças contra ministros do Supremo Tribunal Federal; Carlos Alberto Decotelli (26 jun. 2020 a 1º jul. 2020), que, por polêmicas em torno de titulações declaradas no próprio currículo, não chegou a ser empossado; Milton Ribeiro (jul./20 até o momento, jan./21), professor universitário e pastor presbiteriano. Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[17] ENEM é adiado contra a vontade de Weintraub. Entenda. **RBA**, 20 maio 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/05/enem-e-adiado-contra-a-vontade-de-weintraub-entenda/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

– alicerçada por documento emitido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)[18] no qual a instituição se posicionou pela reabertura das escolas –, mesmo com o registro de aumento do número de infecções e óbitos por covid-19 após aglomerações decorrentes de festividades de fim de ano no país[19].

Após várias convocações e posteriores adiamentos por conta do agravamento da pandemia ao longo de 2020, o governo do estado de São Paulo, no final desse ano e no início de 2021, passou a ser mais fortemente pressionado para que as escolas nesse estado retomassem suas atividades presenciais regulares. Um dos responsáveis por essa pressão foi o movimento Escolas Abertas, idealizado por um grupo civil composto, em sua maioria, de pais de alunos matriculados na rede privada de ensino, mais especificamente em escolas paulistanas de elite. Entre os que assinam a ação "popular", estão uma das herdeiras do Banco Itaú, o ex-dono do Banco Cruzeiro do Sul e a ex-diretora executiva da Fundação Lemann, que foi secretária de educação básica na gestão de Weintraub[20].

A ação "popular" do movimento Escolas Abertas pauta-se em dois argumentos para reivindicar ao governo do estado a retomada das aulas presenciais: o primeiro relativo ao contágio, embasado em documentos e artigos que evidenciam a baixa porcentagem de transmissão por parte de crianças e adolescentes quando comparada à dos adultos; e o segundo referente aos prejuízos socioemocionais causados pelo afastamento das crianças e dos adolescentes da escola.

A preocupação com o empobrecimento – e até mesmo o adoecimento – psíquico que a falta de sociabilidade no ambiente escolar pode trazer às crianças e aos adolescentes é legítima. No entanto, quando as camadas sociais mais abastadas endereçam seu apelo de retorno às aulas presenciais também às camadas menos favorecidas, por meio de campanhas nas redes sociais e carreatas pelas ruas de cidades como São Paulo, elas parecem não levar em consideração os obstáculos gerados pela ausência do ensino presencial que são enfrentados por grande parte da

---

[18] MILTON Ribeiro defende volta às aulas: "Educação não pode parar". **Correio do Povo**, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/milton-ribeiro-defende-volta-%C3%A0s-aulas-educa%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-pode-parar-1.551518>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[19] EM REFLEXO de festas, Brasil tem maior nº de mortes desde agosto: 1379. **UOL**, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/01/08/covid-19-coronavirus-mortes-casos-08-de-janeiro.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

[20] CASSIO, Fernando *et al*. Escolas Abertas, o movimento "social" que quer reabrir escolas públicas. **El País Brasil**, 20 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/escolas-abertas-o-movimento-social-que-quer-reabrir-escolas-publicas/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

população, como a necessidade das refeições fornecidas pelas escolas e a ausência ou precariedade da infraestrutura mínima exigida para o acesso ao ensino remoto. Ainda que houvesse preocupação efetiva dessa ação social com a realidade atual dos estudantes das escolas públicas, a pauta de reivindicação ao governo estadual deveria, então, centrar-se no fato de que alimentação e condições de acesso ao ensino remoto são questões de responsabilidade do Estado, e não da escola pública, a fim de que a pandemia não seja usada como pano de fundo para que a função social da escola[21], tema discutido neste estudo, seja ainda mais distorcida por um discurso elitista que eclipsa questões de ordem pública por conta de interesses particulares.

Quando os caminhos pelos quais a Educação no Brasil percorre passam, cada vez mais, a ser traçados por entidades ligadas ao mercado privado, observa-se um jogo perverso de uma minoria que se vale da produção de discursos – difusos, porém persuasivos – para induzir a maioria a olhar a realidade do ensino público com a lente da rede privada. Esse jogo se consolida de modo eficaz quando a maioria passa a entender como suas as infelicidades da minoria, e então também no âmbito educacional é possível compreender por que, entre outros motivos, Tolstói é um clássico.

Sugado por essa espécie de Maelström, o enorme redemoinho marítimo das lendas escandinavas, o Brasil, para além da pandemia, vai perdendo em progressão geométrica sua robustez política, econômica, social e cultural outrora construída; mas é precisamente desse contexto, apesar de embotador, que a produção acadêmica tira forças para prosseguir, e esta pesquisa emerge desse turbilhão.

[21] O termo "função social da escola" utilizado ao longo desta pesquisa está alinhado ao que compreendem os autores cujas discussões são mobilizadas na investigação, distanciando-se de uma perspectiva utilitarista e funcional da escola.

2. INTRODUÇÃO

Por conta da vivência profissional desta pesquisadora no mercado editorial de livros didáticos (na revisão, na preparação, na edição e na escrita de materiais relativos à disciplina de Arte) e da vivência em dança (nos âmbitos artístico e pedagógico como bailarina e arte-educadora, nos estudos não acadêmicos da/na linguagem artística e na colaboração com resenhas críticas em revista eletrônica especializada no campo), a proposta original do projeto desta pesquisa visava a um trabalho investigativo envolvendo materiais didáticos, dimensionados como expressão do currículo planejado e circunscritos no campo do currículo em processo, o qual, conforme Gimeno Sacristán (2000, p. 103), está "condicionado desde múltiplos ângulos"[22]. Pretendia-se analisar, de modo comparativo, duas coleções de material didático de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental, produzidas por uma mesma casa editorial sob os ditames das prescrições curriculares previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para a Educação Infantil e para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em 20 de dezembro de 2017 por Mendonça Filho, ministro da Educação do então presidente da República em exercício Michel Temer.

Assim, seriam analisadas uma coleção destinada à venda aos estudantes da rede privada de ensino e outra distribuída de forma gratuita aos estudantes da rede pública por meio do edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2020 (PNLD 2020), com o intuito de verificarem-se aproximações e distanciamentos entre elas no que concerne ao ensino de Arte na escola, levando-se em consideração que, neste componente curricular, a BNCC manteve a obrigatoriedade da presença das quatro linguagens artísticas nos currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental (artes visuais, dança, teatro e música, anteriormente previstas pela Lei 13.278, sancionada em 2 de maio de 2016 pela então presidente da República eleita Dilma Rousseff)[23], mas alterou suas nomeações para "unidades temáticas" e acrescentou a estas, em mesmo grau de relevância, mais uma, denominada "artes integradas", apontando para um trabalho de integração entre as linguagens que preferencialmente privilegiasse, por meio de projetos temáticos, o uso de recursos tecnológicos e de comunicação.

[22] O currículo e suas dimensões, assim como o enfoque desta pesquisa na dimensão do currículo prescrito, serão tratados adiante.
[23] No item 3.4.1 desta pesquisa é apresentado breve histórico do ensino da arte e da dança na educação básica brasileira.

Essa proposta de projeto, no entanto, teve de ser reformulada pelo fato de, à época dos primeiros escritos em torno dela (abril de 2019), a casa editorial, com a qual o trato do empréstimo do material havia sido feito, sinalizar que não reformularia, em tempo compatível com o período da pesquisa, a coleção destinada ao ensino privado que ela já possuía, produzindo apenas a coleção voltada ao ensino público com base nos pressupostos da BNCC e do PNLD 2020. Sem a BNCC como parâmetro comparativo para a análise das duas coleções pretendidas, optou-se, portanto, pela investigação apenas da coleção direcionada à rede pública de ensino, no intuito de verificar como o conhecimento de Arte foi recontextualizado do documento curricular prescrito (BNCC) ao currículo planejado (material didático). Assim, com essa proposta, o projeto de pesquisa de mestrado foi admitido em 2020 no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Ao longo desse ano, no entanto, a pandemia de covid-19 trouxe incontáveis mudanças, em nível global, nos campos pessoal, profissional e acadêmico, conforme descrito no início desta pesquisa. Em nível particular, houve em 2020 alterações no regime de trabalho (de presencial a remoto) e a venda do prédio da casa editorial de onde seria concedida a coleção física do material didático de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental a ser analisada, o que inviabilizou a concretização do acerto. Diante de mais esse imprevisto, tornou-se necessária a realização de duas ações: abdicar da proposta inicial da pesquisa, que se valia do material didático, e investir em uma análise de documentos curriculares federais, uma vez que se trata de textos disponibilizados para consulta pública em meio eletrônico.

Assim, diante dessa necessária mudança de rota e após reunião de orientação, foi estabelecido um novo caminho a ser percorrido: focalizar a temática da pesquisa nos conhecimentos relativos à dança presentes nas prescrições curriculares para o ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que a abordagem em apenas uma linguagem artística, que é meu foco de estudos mais aprofundado, possibilitasse uma imersão mais vertical na análise desses documentos.

Para tanto, definiu-se como tema da pesquisa a dança no currículo escolar de Arte e, como objeto de pesquisa, a dança nos documentos curriculares de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental produzidos em âmbito federal, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desde a primeira proposta de projeto de pesquisa desenhada, a escolha dos anos finais do Ensino Fundamental para investigação deu-se em razão da coautoria, realizada por esta pesquisadora, de uma coleção didática, destinada a esse ciclo, para a rede privada de ensino, o que trouxe ainda mais contato com a BNCC, para além do trabalho editorial já mencionado. Essa escolha, por sua vez, foi ancorada nos resultados de um estudo encomendado à Fundação Carlos Chagas, no qual se apontou a defasagem de dados sobre esse ciclo quando comparado às demais etapas de ensino, às quais as pesquisas em Educação se dedicam mais. Especificamente em relação à questão curricular, esse estudo afirma que:

> […] faz-se importante pensar o que deve ser ensinado às crianças e jovens, nesse nível de ensino. E isso remete à questão curricular. Parece ser sensato afirmar, considerando a concepção e organização do Ensino Fundamental como um todo – dada a pouca ênfase na especificidade do segundo segmento do Ensino Fundamental –, que as políticas públicas do país constituem um grande emaranhado de leis, diretrizes e normatizações que versam sobre o currículo em todos os níveis da federação, mas sem necessariamente dialogarem entre si (DAVIS *et al*., 2013, p. 8).

Já a escolha do *corpus* de pesquisa se deu pelo fato de este estudo pretender discutir como o campo da dança vem se expressando, desde a formulação dos PCN, sobre o que é conhecimento essencial para compor o currículo escolar. Assim, a seleção de documentos curriculares federais construídos em cenários políticos distintos e sob diretrizes curriculares distintas – PCN, publicado em 1998 na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); e BNCC, cujas primeira e segunda versões foram elaboradas, respectivamente, em 2014 e em 2016, na gestão de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e cuja versão final foi homologada na gestão de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB)[24] – pretende focalizar o debate sobre a dança no âmbito do currículo escolar no que concerne a mudanças e permanências, bem como verificar em que medida elas se relacionam aos contextos políticos nos quais esses documentos curriculares foram produzidos, o que justifica a relevância de sua análise[25].

[24] A primeira versão da BNCC foi redigida em 2014, no governo da presidente eleita Dilma Rousseff (PT), e aberta a consulta pública no ano seguinte. Em 2016, a segunda versão passou a ser debatida em todos os estados e, em decorrência do *impeachment* de Rousseff (em agosto de 2016, sob condições políticas altamente controversas e de enorme polarização), a terceira versão passou a ser redigida em 2017 no governo do presidente em exercício Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 20 de dezembro de 2017, Mendonça Filho, então ministro da Educação, homologou o documento curricular um dia após o partido mudar de nome e de sigla (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), como forma de distanciar-se dos escândalos de corrupção a que fora associado.

[25] Importante não se perder de vista que os PCN se configuraram como uma proposta de reorientação curricular (BRASIL, 1988), ao passo que a BNCC é um documento de caráter normativo (BRASIL, 2018).

Dessa maneira, como primeira etapa para a reorganização e a condução da pesquisa, foi considerada a realização de um levantamento inicial da produção bibliográfica sobre a dança na educação básica, com o intuito de mapear o que foi e o que está sendo discutido, no âmbito acadêmico, a respeito da dança nas prescrições curriculares para o ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como de contextualizar esta pesquisa na produção acadêmica e de apontar sua contribuição para o campo da Educação.

Levantamento bibliográfico

Para esta primeira revisão da produção acadêmica sobre a dança na educação básica, foi estabelecido um recorte temporal que vai de 2005 – quando já se estabelecera uma influência expressiva dos PCN na produção de propostas curriculares em todo o Brasil – a 2020, ano em que os documentos curriculares, construídos à luz da BNCC, já começaram a ser adotados por algumas redes de ensino. Delimitado o recorte temporal (2005-2020), foram selecionadas quatro bases de dados acadêmicas: Biblioteca Eletrônica Científica *On-line* (Scielo), Portal de Periódicos Capes/MEC (Portal de Periódicos Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes/MEC (BDTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (Biblioteca USP). Apenas para a BDTD foi ativado o filtro para a busca de dissertações e teses, excluindo as produções de graduação. Nas demais bases, não foi especificado o tipo de literatura a ser encontrada nem o campo para busca (resumo, autor, entre outros), à exceção da Biblioteca USP, na qual a escolha é obrigatória e para a qual foi selecionado o campo "resumo". Em nenhuma base foram delimitadas as buscas iniciais quanto à área de conhecimento, de modo a também serem contempladas na amostra pesquisas em dança nos currículos de Educação Física, que compuseram um panorama comparativo, discutido posteriormente.

Para uma busca inicial, foi utilizado em todas as bases o unitermo "dança", seguido da combinação "dança" NOT "mudança"[26] e, posteriormente, acrescido a essa combinação o unitermo "currículo". Como resultado, foi obtido o panorama descrito na Tabela 1.

[26] Percebeu-se, pela leitura dos títulos, a ocorrência de alguns trabalhos que não dialogavam com a dança; na leitura do resumo de alguns deles, notou-se que foram incluídos nos resultados porque a partícula "dança" compõe a palavra "mudança". Assim, para dirimir a ocorrência desses casos, optou-se por essa estratégia.

TABELA 1 - Levantamento bibliográfico com os unitermos "dança" e "currículo"

BASE DE DADOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS ("DANÇA")	NÚMERO DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS ("DANÇA" NOT "MUDANÇA")	NÚMERO DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS ("DANÇA" NOT "MUDANÇA" AND "CURRÍCULO")
SCIELO	368	361	8
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	3456	2575	82
BDTD	2478	2287	126
BIBLIOTECA USP	140	137	2
TOTAL	**6442**	**5360**	**218**

Fonte: Elaboração própria.

A fim de que fossem levantados trabalhos referentes aos ciclos da educação básica, realizaram-se duas combinações de busca: na primeira, com os unitermos já elencados cruzou-se o unitermo "educação básica"; na segunda combinação, com os unitermos já elencados cruzou-se o unitermo "ensino". O resultado desses dois processos é explicitado na Tabela 2.

TABELA 2 - Levantamento bibliográfico com os distratores "dança", "currículo", "educação básica" e "ensino"

BASE DE DADOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS Combinação 1 ("dança" NOT "mudança" AND "currículo" AND "educação básica")	NÚMERO DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS Combinação 2 ("dança" NOT "mudança" AND "currículo" AND "ensino")
SCIELO	2	4[27]
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	28	11[28]
BDTD	24[29]	85[30]
BIBLIOTECA USP	0	0[31]
TOTAL	**54**	**100**

[27] Descarte de um trabalho por ocorrência duplicada em relação à combinação de unitermos utilizando o descritor "educação básica".
[28] Descarte de 15 trabalhos por ocorrência duplicada em relação à combinação de unitermos utilizando o descritor "educação básica".
[29] Descarte de quatro trabalhos por ocorrência duplicada na mesma plataforma.
[30] Descarte de 20 trabalhos: 16 por ocorrência duplicada em relação à combinação de unitermos utilizando o descritor "educação básica"; 3 por ocorrência duplicada na mesma plataforma; e 1 por ocorrência duplicada tanto na mesma plataforma quanto na combinação utilizando o descritor "educação básica".
[31] Descarte de dois trabalhos por ocorrência duplicada tanto na plataforma BDTD quanto na combinação utilizando o descritor "educação básica".

Fonte: Elaboração própria.

Valendo-se dos 154 trabalhos encontrados, definiram-se categorias nas quais as produções foram distribuídas, a fim de obter-se mais clareza quanto às temáticas abordadas. Para essa distribuição, foi feita a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, estes últimos nos casos em que os dois primeiros campos não mostraram dados suficientes para essa categorização. Desse movimento decorreu o panorama apresentado na Tabela 3.

TABELA 3 - Categorias × bancos de dados

CATEGORIAS	SCIELO	PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	BDTD	BIBLIOTECA USP	TOTAL
Dança na educação básica – sem divisão de etapas (Arte)	0	3	3	0	**6**
Dança na Educação Infantil (Arte)	0	0	3	0	**3**
Dança no Ensino Fundamental – anos iniciais (Arte)	0	0	3	0	**3**
Dança no Ensino Fundamental – anos finais (Arte)	0	0	1	0	**1**
Dança no Ensino Médio (Arte)	0	0	1	0	**1**
Dança no Ensino Superior (Licenciatura em Dança)	0	1	3	0	**4**
Dança na Educação Física	2	1	15	0	**18**
Dança em contexto extracurricular	0	0	8	0	**8**
Investigações em Arte em geral	0	3	5	0	**8**
Investigações em outras linguagens artísticas específicas (exceto dança)	0	3	6	0	**9**
Investigações em dança na Arte em países estrangeiros	1	0	0	0	**1**
Investigações em dança na Educação Física em países estrangeiros	2	0	0	0	**2**
Investigações em outros campos do conhecimento[32] (incluindo Ed. Física sem a dança como objeto investigativo)	1	28	61	0	**90**
Total	**6**	**39**	**109**	**0**	**154**

Fonte: Elaboração própria.

Como houve uma incidência relevante de trabalhos de dança no campo da Educação Física (18) – e após serem descartadas, já que se distanciam do tema desta pesquisa, as

[32] Algumas dessas produções parecem ter composto o total de ocorrências em razão de utilizarem a palavra "dança" como metáfora (por exemplo, "dança dos currículos").

produções relacionadas a dança em contexto extracurricular (8); investigações em Arte em geral (8); investigações em outras linguagens artísticas (9); investigações em dança na Arte e na Educação Física em países estrangeiros (3); e investigações em outros campos do conhecimento (90) –, foi feito um levantamento da incidência de trabalhos que abordam a dança no campo da Arte e no da Educação Física em diferentes ciclos de ensino, com o intuito de ser obtido um panorama comparativo, conforme aponta a Tabela 4.

TABELA 4 - Dança: Educação Física × Arte

DANÇA	EDUCAÇÃO FÍSICA	ARTE
Educação básica sem divisão de etapas	4	6
Educação Infantil	0	3
Ensino Fundamental geral	2	0
Ensino Fundamental – anos iniciais	1	3
Ensino Fundamental – anos finais	4	1
Ensino Fundamental – anos finais + Ensino Médio	1	0
Ensino Médio	4	1
Ensino Superior (Licenciatura)	1	4
Ensino Superior (Licenciatura em Educação Física + Dança)	1	0
Total	**18**	**18**

Fonte: Elaboração própria.

Pelo quadro desenhado, é possível notar um equilíbrio de ocorrências no cômputo geral. Entretanto, com uma análise pormenorizada, percebe-se que a incidência de trabalhos sobre dança nos diferentes segmentos da educação básica é bastante reduzida; e, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, que constituem o foco da investigação deste estudo, ela também é pequena, em ambos os campos. Porém, prevalece a produção no campo da Educação Física, o que configura um dado relevante para esta pesquisa. Há também diferenças encontradas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para os quais há mais trabalhos no campo da Arte; e no Ensino Fundamental geral e no Ensino Médio, para os quais há mais trabalhos no campo da Educação Física.

Isso posto, foram descartadas as produções acadêmicas de dança no campo da Educação Física e as voltadas ao Ensino Superior de ambos os campos, a fim de que a temática desta pesquisa pudesse aproximar-se dos trabalhos até então selecionados no que concerne ao ciclo de ensino. No entanto, como a incidência de produções sobre dança na Arte dos anos finais do Ensino Fundamental se mostrou muito pequena (1), foi considerada a possibilidade de o *corpus* deste levantamento bibliográfico incluir pesquisas relacionadas às outras etapas da educação

básica, caso nelas houvesse discussões pertinentes acerca de currículo, referenciais teóricos que pudessem refinar um caminho de pesquisa bibliográfica e referenciais metodológicos que trouxessem subsídios para a reorganização do projeto desta pesquisa. Para tanto, foi realizada novamente a leitura dos resumos e dos sumários dos 13[33] trabalhos (somatória dos resultados destacados em cinza na Tabela 4) que tratam da dança nos documentos curriculares de Arte para a educação básica. Nas produções em que esses dois tópicos não forneceram com exatidão a informação sobre o ciclo de ensino investigado, esta foi localizada na descrição do público-alvo, nas seções em que o método de pesquisa é descrito.

Dessa seleção, foram encontrados cinco trabalhos que abordam a dança no campo metodológico; em três deles, são descritas e analisadas propostas de atividades didáticas, criadas e desenvolvidas pelas próprias pesquisadoras-professoras, para o ensino de dança na Educação Infantil (LIMA, 2009) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AMARAL, 2017; ARAÚJO, 2019); já no âmbito da investigação metodológica que não envolve proposições artísticas feitas pelas pesquisadoras, foram encontrados dois trabalhos, um que discute a inserção do Torém (dança de conjunto de tradição indígena) como prática pedagógica em uma escola indígena (OLIVEIRA, 2015) e outro que avalia práticas de dança na educação básica (FALKEMBACH, 2017). Também foi encontrada uma produção que reflete acerca do desenvolvimento, por meio da dança no contexto educativo, da cognição e da afetividade (SILVA, 2016). Esses seis trabalhos não foram selecionados por não dialogarem de modo direto com esta pesquisa. Com esse último processo de seleção, chegou-se, portanto, à amostra que compôs o *corpus* inicial deste levantamento bibliográfico, formado por sete produções acadêmicas: três dissertações de mestrado[34], duas teses de doutorado e dois artigos científicos, conforme mostra a Tabela 5:

TABELA 5 - Número de documentos por base de dados

BASE DE DADOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS
Scielo	0
Portal de Periódicos Capes	2
BDTD	5
Biblioteca USP	0

[33] Do montante de 14 trabalhos, há dois artigos acadêmicos, publicados pelas mesmas pesquisadoras em dois periódicos distintos, que abordam a mesma pesquisa realizada e, portanto, contendo conteúdos muito semelhantes, de modo que um deles foi descartado.

[34] Embora neste levantamento inicial fosse interessante focalizar somente as teses, pela esperada profundidade dos estudos realizados, optou-se também pela seleção de dissertações, por conta do número reduzido de publicações concernentes ao objeto desta pesquisa.

Total	7

Fonte: Elaboração própria.

A leitura dos sete estudos elencados indicou a ocorrência de duas temáticas principais – ensino de dança na escola e dança como conhecimento curricular. Valendo-se desses temas, portanto, criaram-se duas categorias em que se distribuíram essas produções (como mostra a Tabela 6), para que se fizesse sua leitura na íntegra[35].

TABELA 6 - Número de documentos por eixo temático

	GRUPOS TEMÁTICOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS POR TEMÁTICAS AFINS
1	Ensino de dança na escola	5
2	Dança como conhecimento curricular	2

Fonte: Elaboração própria.

Cinco são os trabalhos alocados no grupo 1, que tem como temática comum o ensino da dança na escola. Desse total, as pesquisas de Silva (2018) e Batalha e Cruz (2019) focalizam a educação básica de modo geral, Lima (2009) e Andrade (2016) concentram-se na Educação Infantil e Freitas (2011), nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse montante, os estudos de Marques, Strazzacappa e Rengel compõem o maior referencial bibliográfico das pesquisas. Dos achados mais proeminentes, verificou-se que Andrade (2016), Silva (2018) e Batalha e Cruz (2019) trazem dados que comparam a dança presente no ensino de Arte e a presente no ensino de Educação Física; além disso, há a defesa de que a dança não pode se restringir aos âmbitos social e afetivo, dado que o corpo, como fonte de conhecimento sistematizado, também tem de ser entendido no âmbito cognitivo (BATALHA; CRUZ, 2019; FREITAS, 2011; SILVA, 2018).

Já o grupo 2, que tem como tema de pesquisa a dança como conhecimento curricular, é composto de dois trabalhos, um que tem como foco a educação básica de modo geral (FREITAS, 2019) e outro que se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PINTO, 2011). Com maior incidência dos estudos de Marques e Strazzacappa como embasamento teórico para suas discussões que tratam da dança na escola, ambos os autores apontam uma carência de profissionais da área da dança no contexto escolar e defendem a transdiciplinaridade como o modo mais potente

[35] A sumarização desses trabalhos se encontra no item 3.4 desta investigação, articulada à de outras pesquisas.

para que o ensino das disciplinas contribua com experiências significativas para a formação dos alunos.

Por meio desse levantamento bibliográfico inicial, emergiram algumas reflexões acerca do panorama de produções acadêmicas sobre o tema da presente pesquisa, o que contribuiu para um delineamento mais preciso das próximas etapas de investigação, dos objetivos do estudo, do procedimento metodológico adotado e da circunscrição da pesquisa no contexto acadêmico.

A primeira consideração que se coloca como pertinente neste momento é referente à queda expressiva de ocorrências de publicações, nas bases de dados elencadas para pesquisa, quando se relacionou o unitermo "dança" (5.360 ocorrências) ao unitermo "currículo" (218 ocorrências, conforme Tabela 1 da p. 20), o que trouxe um dado relevante referente ao estudo da seleção curricular de conhecimentos da dança nas pesquisas de campo. Outra observação se refere ao comparativo das ocorrências entre produções acadêmicas sobre dança no campo da Arte e no da Educação Física, nos anos finais do Ensino Fundamental, que indicou uma quantidade maior de pesquisas em Educação Física, resultado que tangencia as discussões acerca da dança como campo de conhecimento, tanto da Arte quanto da Educação Física.

É nesse contexto, portanto, que esta pesquisa se posiciona no campo da Educação, ao trazer como objeto a dança no currículo escolar de Arte, focalizando os documentos curriculares que norteiam o trabalho escolar na disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. Mais especificamente, o estudo alinha-se às pesquisas que compõem o grupo 2, que trata a dança como conhecimento curricular. No entanto, com base na leitura das investigações e na consequente verificação de aproximações e distanciamentos entre elas, é possível estabelecer um diálogo entre esta pesquisa e as de ambos os grupos temáticos no que concerne a referenciais teórico-metodológicos cuja abordagem se mostra mais recorrente.

Em relação à dança no ensino escolar, os estudos de Marques e Strazzacappa foram os mais utilizados nas pesquisas levantadas, o que dá indícios de uma proeminência de vozes no campo. Já para discorrer sobre currículo, encontrou-se em Freitas (2011) uma afinidade de abordagem conceitual na medida em que essa pesquisadora se vale das reflexões de Gimeno Sacristán (2000), autor que embasa, neste estudo, a discussão sobre currículo e suas dimensões. Ainda, as análises documentais minuciosas de Andrade (2016), Freitas (2011) e Pinto (2011) apontam importantes caminhos para a análise do modo como a dança é concebida nos documentos curriculares oficiais de Arte.

Considerando o levantamento de produções acadêmicas sobre o tema, no qual foi possível verificar semelhanças e diferenças nas abordagens teórico-metodológicas, bem como conferir em números a produção de trabalhos voltados à dança nos campos da Arte e da Educação Física, ressaltou-se que o currículo é um território de disputa não só entre essas duas áreas do conhecimento, mas também dentro da própria área de Arte, uma vez que diferentes pressupostos epistemológicos norteiam diferentes concepções não só do como ensinar, mas também do que ensinar.

Dessa forma, diante desse levantamento – ainda que a produção original de conhecimento não faça parte do escopo de uma pesquisa de mestrado –, visualiza-se a contribuição científica que esta investigação pode trazer ao campo da Educação, por conta tanto da carência de pesquisas sobre o currículo dos anos finais do Ensino Fundamental – e mais especificamente sobre a Dança no componente curricular de Arte neste ciclo – quanto do fato de que se mostrou escassa a discussão sobre essas seleções curriculares com base em teorias críticas de currículo, as quais fundamentam esta pesquisa.

***

Valendo-se dos indicativos que tanto o levantamento bibliográfico realizado quanto as considerações que dele decorreram trouxeram, formulou-se, para este estudo, o seguinte problema de pesquisa: em que medida a construção de prescrições curriculares em nível federal, para a linguagem artística da dança presente no componente curricular de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental, dialoga com o que os autores sobre dança na escola selecionados do levantamento bibliográfico realizado compreendem como conhecimentos essenciais de dança a serem objeto do ensino no currículo escolar?

Dessa pergunta, foram suscitadas as seguintes questões investigativas:

- O que os autores sobre dança na escola, selecionados do levantamento bibliográfico realizado por esta pesquisa, reconhecem como conhecimento essencial de dança a ser ensinado nas escolas e como justificam suas escolhas?
- O que está definido nos documentos curriculares federais (PCN e BNCC) como conhecimento essencial de dança a ser ensinado na disciplina/componente curricular de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental?

- Em que medida há diálogo entre os conhecimentos essenciais de dança selecionados pelos PCN e BNCC e os que são ressaltados pelos autores selecionados do levantamento bibliográfico?
- Quais mudanças ou continuidades são identificadas nas seleções de conhecimentos da dança de um documento curricular federal a outro, e, no caso da BNCC, entre suas segunda e terceira versões?

A fim de que essas questões possam ser respondidas, definiu-se como procedimento metodológico uma análise documental[36] para investigar o que cada documento curricular federal (PCN e BNCC, em suas segunda e terceira versões[37]) concebe como conhecimento essencial para o ensino de dança na escola, e se há diálogo entre essas concepções prescritas e o que os autores sobre dança na escola, selecionados do levantamento bibliográfico desta pesquisa, compreendem como essencial no ensino escolar de dança.

Por meio dessa análise comparativa, serão investigados:

- Os conhecimentos considerados essenciais para o ensino de dança nas escolas, na perspectiva dos autores selecionados da revisão de produção acadêmica;
- A seleção de conhecimentos de dança, na disciplina/componente curricular de Arte, presente nos documentos curriculares federais elencados na pesquisa (PCN e BNCC, em suas segunda e terceira versões);
- As aproximações e os distanciamentos (manutenção, inserção, ênfases e omissões de conteúdos) entre os conhecimentos essenciais de dança presentes nos documentos curriculares selecionados e os possíveis diálogos com os conhecimentos essenciais de dança na perspectiva dos autores sobre dança na escola.

Diante do desenho desse panorama referencial, pelo qual se tornou possível a elaboração do problema de pesquisa e das questões investigativas, bem como a definição do procedimento metodológico para o tratamento das informações obtidas, esta pesquisa apresenta, como objetivo

[36] A análise documental como procedimento metodológico definido para esta pesquisa será abordada adiante.
[37] Em artigo, Neira, Júnior e Almeida (2016) tecem importantes observações em relação à construção da primeira e da segunda versões da BNCC, considerando as reivindicações e as disputas que acompanharam o processo e que influenciaram de modo direto ou indireto as modificações textuais encontradas de uma versão a outra. NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construções, intenções e condicionantes. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

geral, analisar em que medida e em quais bases há um estabelecimento de diálogo entre os documentos curriculares prescritos pelo governo federal para o ensino de dança no componente curricular de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental, e entre eles e os conhecimentos essenciais de dança para o ensino escolar na perspectiva dos autores sobre dança na escola selecionados do levantamento de produção acadêmica.

Como objetivos específicos, definem-se os seguintes:

- Levantar o que foi reconhecido como conhecimento essencial de dança para compor o currículo escolar na perspectiva dos autores selecionados do levantamento bibliográfico feito por esta pesquisa;
- Identificar o que está definido nos documentos curriculares federais, elencados nesta pesquisa, como conhecimento de dança considerado essencial a ser ensinado em Arte nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Fazer uma análise comparativa entre os documentos produzidos pelo governo federal (PCN e as segunda e terceira versões da BNCC);
- Identificar continuidades e/ou rupturas na seleção de conhecimentos da dança de um documento curricular federal a outro;
- Discutir possíveis aproximações e distanciamentos entre os conhecimentos essenciais de dança compreendidos pelos autores sobre dança na escola e os propostos pelos documentos curriculares federais, considerando os distintos contextos políticos em que estes foram produzidos.

Para tratar dos objetivos definidos nesta pesquisa, será apresentado um capítulo teórico dividido em quatro itens, no qual se discutem, respectivamente, 1) a função social da escola, 2) a ideia de currículo como uma seleção cultural, 3) a concepção de poder do conhecimento, 4) a dança no contexto escolar. Para o item 1, este estudo conta principalmente com as contribuições teóricas de Jean-Claude Forquin, Michael Young, Jan Masschelein e Maarten Simons, François Dubet e Carlota Boto. Já para o item 2, o conceito de currículo e suas dimensões, de José Gimeno Sacristán, é o que traz estofo teórico para a circunscrição desta pesquisa na dimensão do currículo em processo, bem como para a defesa deste estudo de que um currículo deve ter como seleção cultural elementos que deem aos estudantes o poder de compreensão de mundo. No item 3, o conceito de conhecimento poderoso, ou poder do conhecimento, de Michael Young, embasa a argumentação de que a dança tem conhecimentos específicos e relevantes

para a formação dos estudantes, razão pela qual a presença deles no currículo escolar se torna imperativa, a despeito de divergências epistemológicas ou de outra natureza presentes no campo acadêmico. No item 4, após exposição da revisão de literatura expandida e de breve histórico da arte e da dança no ensino escolar, aprofunda-se mais em questões decorrentes do modo como essa disciplina e essa linguagem artística são concebidas na escola, bem como sua função na formação escolar e, por fim, os conhecimentos essenciais de dança nela presentes – discussão que mantém como norte o estabelecimento de diálogo entre o conceito proposto por Young e o que autores, cuja produção sobre dança na escola se mostrou mais proeminente ao longo desta pesquisa, apontam como relevante em relação ao ensino de dança na escola, aspecto também a ser tomado como referência na análise dos conhecimentos levantados nos documentos curriculares.

Explicitados e discutidos os conceitos teóricos que fundamentam esta investigação, na sequência é apresentado um segundo capítulo, que tratará das escolhas metodológicas desta pesquisa. Um primeiro item, portanto, discorrerá sobre os potenciais e os limites da análise documental, valendo-se do alicerce teórico de autores como Laurence Bardin, John Creswell, Menga Ludke e Marli André, Uwe Flick e David Silverman. No segundo item, são descritos os elementos do roteiro de análise documental elaborados com base em uma questão investigativa. No item 3, são analisados os conhecimentos de dança presentes nos três documentos curriculares federais selecionados para esta investigação – PCN e BNCC, em suas segunda e terceira versões –, levando-se em conta os pontos de vista teórico-metodológicos das autoras sobre dança na escola e destacando-se possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre eles e os achados de pesquisa. Por fim, no último item desse capítulo, é feita uma discussão dos resultados em diálogo com o contexto sociopolítico em que os documentos foram produzidos.

Para finalizar esta pesquisa, apresenta-se um último item, no qual a discussão dos resultados é articulada às defesas apresentadas ao longo desta investigação acerca de currículo, função social da escola e poder do conhecimento, conceitos que a fundamentam dentro da perspectiva crítica de currículo.

3. CAPÍTULO 1 – Fundamentação teórica

3.1 Função social da escola

Em 1960, foi publicado *Quarto de despejo: diário de uma favelada*[38], livro de Carolina Maria de Jesus no qual essa mulher negra, que na década de 1950 vivia em um barraco de um cômodo com seus três filhos e os sustentava de modo insuficiente como catadora de papel, relata seu cotidiano como moradora de uma favela paupérrima da cidade de São Paulo. Embora escrito no gênero diário, como o subtítulo já alude, a obra apresenta muitas passagens temporalmente espaçadas entre si. Seu primor, no entanto, encontra-se nas fortes e lúcidas reflexões que Carolina de Jesus transpõe para o texto escrito e que mostram a realidade de quem vive à margem da sociedade – estando, contudo, em constante trânsito nela –, sendo o excerto a seguir um exemplo:

> **10 de maio** Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amável! Se eu soubesse que ele era tão amável, eu teria ido na delegacia na primeira intimidação. […] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas têm mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil à pátria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, por que não faz um relatório e envia para os políticos? […] Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades (JESUS, 1960/1992, p. 28).

O discurso que traz o interesse do tenente pela educação dos filhos da escritora, associado, no entanto, à pátria e ao país, parece trazer uma atualização da ideia de educação civilizatória (COSTA, 1989; GOUVÊA; GERKEN, 2010; ELIAS, 2012) – difundida em séculos anteriores primeiramente na Europa e um pouco mais adiante no Brasil – que se relaciona à ideia de uma educação a serviço da formação do cidadão, o qual, por sua vez, precisa estar a serviço da nação.

Na contemporaneidade, essa função da escola associada a uma espécie de utilitarismo que visa ao desenvolvimento da nação e, em última instância, ao desenvolvimento econômico, é observada por Masschelein e Simons (2013), por exemplo, quando da análise de políticas públicas europeias recentes, as quais defendem o desenvolvimento de talentos e de competências humanas que estejam a serviço de uma sociedade próspera, com foco na economia do conhecimento:

> […] O governo e a sociedade estão em guerra ou estão lutando uma batalha permanente e – apoiados pela ciência – encorajam a todos nós a contribuirmos com nossas competências e talentos para o esforço e, acima de tudo, para

[38] JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1992.

> garantir que as nossas competências e talentos sejam *disponíveis* e *empregáveis*. […] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 159, grifos dos autores).

É nesse ideário socialmente difundido – de uma função escolar voltada a uma formação que esteja a serviço de uma disponibilidade e de uma empregabilidade – que parece estar localizado o ponto de vista do profissional da Justiça que recebe Carolina de Jesus em uma delegacia por conta de uma intimação recebida em decorrência de alguma infração cometida por seu filho de nove anos. E essa é justamente uma função da escola que os educadores belgas procuram combater, ao defenderem que o tempo de aprender, no ambiente escolar, não pode ser equiparado ao tempo produtivo, ou seja, àquele exclusivamente dedicado a um ensino capaz de trazer futuramente retornos utilitários e/ou econômicos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Essa espécie de pragmatismo do saber já fora apontada por Gimeno Sacristán (2013, p. 32), ao contextualizá-lo desde o século XIX e ao longo de todo o século XX:

> O saber não é válido por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar. O interesse pela utilização técnica do saber é inerente à produção industrial e, de maneira ainda mais plena, à sociedade pós-industrial, na qual o domínio da informação é parte da produtividade, um fator agregado aos dois componentes clássicos, o capital e o trabalho.

Para Masschelein e Simons (2013), a escola é envolvida em um campo de disputas que coloca os discursos sobre ela em um quadro de polarização: de um lado, são cada vez mais crescentes a procura e a concorrência pelo acesso à escola; de outro, ela é cada vez mais alvo de críticas e ataques que intentam cerceá-la, visando ao controle de sua dimensão democrática:

> Desde a sua criação e ao longo da história, a escola tem sido confrontada com as tentativas de domar a sua dimensão democrática e comunista. Esses esforços são mais mortais hoje do que nunca. Pode haver muitas escolas novas, e quase todo mundo pode (querer) ir para a escola, mas, como já dissemos, as estratégias e táticas para domar a escola permanecem. E essas estratégias e táticas atingem o coração da própria escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 156).

Os autores pontuam que, ainda que envolta nesse cabo de guerra, a escola é capaz de trazer um conhecimento humanizado, uma vez que pode proporcionar uma experiência coletiva de conhecimento de mundo que não está ligada ao utilitarismo, às exigências mercadológicas e empregatícias, ao funcionalismo e aos interesses e necessidades individuais, o que dá a essa instituição seu caráter democrático e igualitário.

Ao conceberem um projeto de escola vista como um tempo e um espaço em que um assunto possa emergir sem estar vinculado a um objetivo utilitário, funcional e que atenda a necessidades individuais, mas sim que possa ser compartilhado como um bem comum que independa dos contextos individuais de cada aluno, os educadores belgas defendem que a escola possa estar a serviço de despertar o interesse, e que esse interesse seja coletivo, para que, como resultado, nas palavras dos autores, haja "uma experiência de 'ser capaz de'" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 165) e uma possibilidade de se renovar o mundo.

Boto (2005) pontua que o modelo de escola desenhado na Revolução Francesa, como parte do ideal de ruptura com o Antigo Regime, alinhava-se ao desejo republicano de proporcionar um sistema de ensino que fosse público; gratuito; obrigatório; sem a intervenção de dogmas religiosos (laico); com acesso a todos sem distinção geográfica, de etnia, de classe social, de gênero, de crença (universal); e equânime, no sentido de disponibilizar os mesmos conteúdos e métodos a todos os estudantes:

> […] a escola que projetamos – como algures observou Snyders[39] – será aquela que nos possibilite "desfrutar – em nosso foro íntimo – de tudo o que deveria pertencer à Humanidade inteira"... Tudo o que seja, enfim, mais radicalmente humano porque mais abrangente, mais generoso, mais fraterno; tudo o que incorpore – então – mais gente; tudo o que esclareça melhor pela ação da racionalidade – tudo isso tende, sim, a ser mais universal (BOTO, 2005, p. 8).

A autora destaca, ainda, que qualquer documento que oficialize o estado de direito sinaliza como um de seus constituintes o direito à instrução. E, a respeito desse caráter democrático da instituição escolar, recorre a Azanha, para quem a escola como direito a ser garantido a todos é dever do Estado, e por isso, antes do âmbito pedagógico, está primeiramente no campo político. Para o educador brasileiro, a democratização do ensino "[…] é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica" (AZANHA, 1987 apud BOTO, 2005, p. 5).

Mas, conforme ressalva Boto (2005), como os discursos estão invariavelmente indissociados de quem os constrói, resta saber, nos discursos oficiais do direito à escolarização para todos, quem comporia o "todos", bem como quais são os conhecimentos aludidos nesse processo de instrução e em que bases se considera a noção de "direito à escolarização" como social e geograficamente invariável.

[39] Georges Snyders (1917-2011), educador francês marxista cujo pensamento é referência à Pedagogia Histórico-Crítica.

Isso remonta a outra passagem do diário de Carolina de Jesus[40], em que descreve a situação da filha de um morador, da mesma favela onde a escritora habita, que obriga a esposa, acompanhada da menina, a pedir esmolas para que ele não precise trabalhar:

> […] A menina tem 9 anos. Ela pede esmola de manhã e vai para a escola à tarde. A menina conhece as letras e os números. Mas não sabe formar palavras. Quando escreve ela põe qualquer letra que lhe vem na mente. Mistura números com letras.
> Escreve assim: ACR85CZbo4Up7Mno10E20.
> E já faz dois anos que ela está na escola (JESUS, 1960/1993, p. 88).

Uma criança de nove anos que vai à escola após uma manhã toda pedindo esmolas parece ter o direito à educação garantido pelo Estado, o que atenderia à premissa de Azanha de que, nesse âmbito, o campo político tem de estar à frente do pedagógico. No entanto, conhecer as letras e os números parece não ser suficiente para o cumprimento de seu processo de alfabetização, e disso se desmembram duas questões cuja discussão se torna relevante em relação à escola (e à sua função): o ataque sofrido por ela diante das expectativas que nela são colocadas e as diferentes condições sob as quais os estudantes chegam a ela.

Masschelein e Simons (2013) discutem algumas fontes de ataques que a escola sofre na contemporaneidade. Para os autores, seja com o argumento de que a escola tem de aperfeiçoar-se para aproximar a educação escolar à realidade do aluno, seja com o de que ela tem de ser extinta – uma vez que uma parcela de críticos entende que alienar e desconectar da realidade são características inerentes às formas de educação escolar –, aqueles que atacam a instituição escolar a acusam por compreenderem o ensino mobilizado nela como apartado do mundo que o jovem experiencia fora da escola. Os educadores belgas argumentam, no entanto, que é papel da escola cortar alguns laços com determinados âmbitos a que o aluno está inserido (família, ambiente social e sociedade mais ampla), a fim de que essa instituição possa oferecer a ele uma visão de mundo distinta daquela a que tem acesso estando circunscrito nesses círculos de (con)vivência.

Forquin (1993) corrobora essa premissa ao abordar, em suas investigações, as relações complexas entre educação e cultura, assinalando que os fundamentos e as implicações culturais

[40] Com a alusão a essas passagens literárias, que descrevem situações reais vividas na década de 1950 por quem sobreviveu abaixo da linha da pobreza, não se pretende aqui incorrer em anacronismos, dado que a cobertura socioassistencial do Estado nessa época não contemplava o que atualmente é (ou deveria ser) assegurado e que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) passou a vigorar como marco legal e regulatório somente a partir de 1990. Trata-se, tão somente, de apontar que a estratificação social acarreta diferentes condições de ordens socioeconômica, cultural e psíquica, o que influencia de modo direto a construção do arcabouço cognitivo do qual os estudantes se valerão – ou não – quando inseridos no ambiente escolar.

da educação constituem a justificativa fundamental do empreendimento educativo. Assim, defende que a escola tem como função primordial a transmissão cultural, discussão que será abordada mais adiante ainda neste item.

Conforme Masschelein e Simons (2013), a escola também é acusada de promover a corrupção, na medida em que, sob o discurso de promoção de igualdade de acesso e de tratamento, reproduz as desigualdades social e profissional ao reproduzir uma hierarquização das formas de conhecimento e ao manter uma ordem dita "natural", estando a serviço do capital econômico e do capital cultural. Segundo essa acusação, isso se estende ao nível da perversão, pelo fato de a escola procurar manter a crença de que detém "autonomia, liberdade e poder pedagógico de julgamento neutro, o que, supostamente, serve para garantir oportunidades iguais ou justificar o tratamento desigual" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 15).

Mas, para os autores, é exatamente o que é exclusivo da escola − seu potencial de levar à condição de bem comum, ao uso público, o conhecimento, as habilidades, a cultura ou, em outras palavras, o "capital" −, enfim, é justamente esse capital expropriado que se torna uma ameaça àqueles que, pertencentes a uma elite cultural ou a gerações pregressas, intentam proteger a "propriedade" e que, por conta disso, se valem da cooptação e da corrupção para proteger esse capital dessa partilha que só a escola tem potencial para promover.

Ainda de acordo com Masschelein e Simons (2013), a escola também é acusada de ser desmotivadora, ao abordar conteúdos que não são do interesse dos alunos, que não são escolhidos por eles e para os quais não se identifica utilidade. Para os críticos da escola que a definem como estagnada e produtora de tédio, essa instituição tem em seus professores os responsáveis por retirar qualquer pulsão de vida dos alunos para o aprendizado. Para ser deposta desse estigma considerado por eles legítimo, esses críticos defendem uma escola do futuro, que possibilite uma "aprendizagem lúdica", utilitária e que centre nos alunos as escolhas curriculares. A respeito dessas acusações, Masschelein e Simons (2013) argumentam, no entanto, que a esfera escolar não só não está voltada ao entretenimento e à satisfação de necessidades imediatas e de todas as naturezas, como também não deve ser entendida como um espaço terapêutico.

Os autores apontam, ainda, que a escola é criticada por não focalizar os resultados de aprendizagem dos alunos na produtividade, na eficácia e na aquisição de competências que os

habilitem a aplicá-las em suas dimensões social, cultural e política[41]. Contra essa crítica, todavia, defendem que a escola, não sendo um negócio, tem de responsabilizar-se por tornar a geração de jovens uma nova geração: "a única coisa que torna a escola uma escola e anima a sua existência é o amor pelo mundo e pela nova geração" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 156).

As críticas e as acusações mencionadas fundam-se na premissa de que o sentido da existência da escola deve estar voltado à ênfase no desempenho individual do aluno – a quem deve ser entregue o protagonismo –, à promoção de seu bem-estar, ao desenvolvimento de seus talentos e ao mercado de trabalho. No entanto, embora essa visão da escola esteja relacionada à ideia de que, reformada segundo essas tratativas, ela pode contribuir para uma igualdade real de oportunidades, Masschelein e Simons (2013) apontam que há outro grupo de reivindicadores que defendem a restauração de uma escola "clássica", "tradicional". Os autores pontuam, todavia, que, seja com o intuito de reformá-la ou de restaurá-la, à escola é atribuído um sentido funcional, utilitário, voltado a um propósito de se satisfazerem expectativas prévias:

> […] ambos os movimentos − os reformadores e os restauradores − veem a escola, essencialmente, como funcional, e ambos estão preocupados com a escola como um agente que contribui para um certo propósito (estimular a aprendizagem, desenvolver o talento, restaurar o aprendizado baseado na realização, dominar as habilidades, transmitir valores etc.). Eles se concentram, exclusivamente, nas características desse agente a partir da perspectiva de sua pretendida finalidade ou expectativas pré-formuladas. Eles certamente não pensam o que faz de uma escola uma escola. Consideram a questão do propósito e funcionalidade da escola, porém ignoram a questão do que constitui sua quinta-essência: o que, em si, a escola faz e qual propósito serve? (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 20).

Os educadores belgas defendem que cabe à escola mais a promoção de um ambiente de igualdade – fazendo do conhecimento e da experiência que ela tem a oferecer algo público, como um bem comum a todos os alunos – que a promoção do aprendizado geralmente associado a um caráter instrumental, utilitário e com uma finalidade agregada. Como mencionado anteriormente, a escola, para Masschelein e Simons (2013), deve oferecer um "tempo livre" para a promoção do estudo, da prática e do pensamento, um tempo que não deve ser gerenciado visando à produtividade, mas dentro do qual se procure apresentar ao aluno o mundo. Na ótica dos autores, isso se dá de modo clássico por meio das disciplinas escolares e, de modo mais moderno, pelo conteúdo curricular multidisciplinar. No entanto, de acordo com seu ponto de vista, os conteúdos curriculares e as disciplinas estão se tornando, cada vez mais, ferramentas

[41] A discussão acerca da tendência, no campo da Educação e, mais especificamente, no do currículo, de se privilegiarem os objetivos de aprendizagem será retomada quando da análise dos documentos curriculares que compõem o *corpus* desta pesquisa.

condicionadas a competências que objetivam a produção de resultados de aprendizagem, trazendo, portanto, o desafio de pensar-se o que poderia ser considerado um "bem comum", capaz de formar um indivíduo sem essa demanda produtiva, utilitária.

O desafio de pensar-se o que pode ser considerado um bem comum no âmbito escolar, que pode ser partilhado por meio de um conteúdo curricular transmitido pelas disciplinas escolares (ou, conforme levantam os autores, por um processo multidisciplinar), leva à segunda questão que, ao lado das críticas à escola, o segundo excerto de *Quarto de despejo* mencionado suscitou: as diferentes condições sob as quais os estudantes chegam a essa instituição.

Young e Muller (2013) defendem que, se a igualdade é um princípio fundamental dos direitos humanos, o acesso ao conhecimento escolar centrado em disciplinas deve ser tomado como um direito e não deve coincidir com a experiência particular dos alunos, na medida em que as diferentes experiências pregressas geralmente estão mais próximas ou mais afastadas do ensino escolar, de acordo com a estratificação social. Nesse sentido, a afirmação de Bourdieu parece alinhar-se a essa defesa e corroborar a de Masschelein e Simons (2013) diante do ataque à escola: “Repetir que o conteúdo do ensino tradicional distancia a realidade de tudo o que ele transmite é ocultar que o sentimento da irrealidade é muito desigualmente experimentado pelos estudantes dos diferentes meios” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 39).

Sobre esse aspecto, Dubet (2004, p. 540) pondera acerca do conflito sempre existente entre um princípio de justiça social, a busca de uma base mínima a todos e a defesa dos aspectos singulares dos estudantes:

> […] a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça… Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas.

Forquin (1993), para quem à escola cabe a função central de transmissão cultural, conforme citado anteriormente, destaca a complexidade de discutir-se o que é escolhido para ser ensinado na escola – em outras palavras, por que há a seleção de um objeto de ensino e o descarte de outros –, o que contribui para pensar-se na função da escola em articulação com os autores abordados até aqui, dado que, para o autor francês, a ideia da transmissão cultural que é feita na escola está diretamente relacionada ao conteúdo do ensino. Para Forquin (1993), não é possível

haver ensino sem haver algo a ser ensinado; mas, em contrapartida, é necessário que aquilo que se ensina encontre legitimidade tanto por quem aprende quanto por quem ensina, uma vez que essa legitimidade é a base de sustentação da autoridade do professor, tão criticado em sua função, como mostram Masschelein e Simons (2013).

De acordo com Forquin (1993), as muitas maneiras de se responder a respeito do que deve ser ensinado na escola, ou seja, quais conhecimentos devem ser selecionados para o ensino no âmbito escolar e a justificativa para essa escolha, dependem das diferentes perspectivas de entendimento da escola como instituição de ensino. No período em que desenvolveu pesquisas sobre as relações entre educação e cultura, o autor observou – assim como pontuam Masschelein e Simons (2013), conforme discutido anteriormente – a preponderância na seleção dos conhecimentos escolares que auxiliassem a adaptação dos estudantes no mundo e que respondessem a uma função utilitária que pudesse atendê-los momentaneamente durante sua passagem pela escola: "[…] De fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas" (FORQUIN, 1993, p. 10).

Diante disso, e valendo-se de alguns estudos anglo-saxões de teoria curricular[42], o autor defende a discussão sobre a justificação cultural da escola pela perspectiva de sua função social, em detrimento de um caráter utilitário e de adaptação que variam conforme as diferentes demandas que emergem do meio social. De acordo com Forquin (1993), a cultura é a fonte de onde deve ser extraído o conhecimento a ser transmitido no ensino escolar, entendendo essa primeira definição de cultura como representante de um conteúdo anterior ao sujeito, ou seja, algo geracionalmente produzido antes de sua chegada à escola e que não só o atravessa como também o institui. Desse modo, a escola teria essa função, a de dar acesso a esse tipo de

[42] Forquin (1993) destaca diferentes concepções de currículo, diferenciando uma perspectiva mais preponderante na França – que entende o currículo como um programa de estudos mais prescritivo, voltado ao que foi estabelecido como meta para abordagem na escola – de uma perspectiva inglesa, compreendida pelo autor como algo mais global acerca do fenômeno educativo, mas que atribui centralidade aos conteúdos selecionados, bem como à forma como estes são organizados. Assim, o autor concebe que a tradição anglo-saxã privilegia uma discussão da abordagem curricular que focaliza "o que ensinar", a seleção cultural feita e sua potência na formação do sujeito dentro do que se espera da escola em um contexto sócio-histórico específico. Dessa maneira, por se tratar de uma discussão que se volta à cultura, é dessa tradição anglo-saxã que decorre a concepção do autor de teoria de currículo que dá centralidade à transmissão cultural, enfatizando a ideia de currículo como uma seleção cultural, obtida por critérios que precisam ser discutidos, mas que é voltada menos à utilidade do que se ensina e à adaptabilidade do sujeito em seu contexto sócio-histórico e mais ao que se ensina, dentro da perspectiva de transmissão cultural. Os recortes para essa transmissão visam a uma formação cultural que dialoga com a concepção, proposta pela filósofa alemã Hannah Arendt, de uma herança compartilhada pelos adultos com as novas gerações que chegam à escola.

educação que esteja comprometida com o ensino de um conhecimento já existente e que seja capaz de, ao mesmo tempo, ultrapassar e instituir o estudante:

> […] Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação. […] devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

Mas dessa relação estreita que se faz entre educação e cultura decorre uma discussão em torno de qual cultura seria considerada importante no âmbito do ensino escolar ou, nas palavras do autor, qual acepção de cultura selecionar para ser ensinada na escola.

Do ponto de vista da acepção universalista, Forquin (1993) destaca que a cultura seria tudo aquilo que atribui ao sujeito um caráter comum e que, portanto, o coloca em um grupo comum. Já pela acepção diferencialista ou identitária, cultura seria o que diferencia esse sujeito e que confere a ele identidade. Para o autor, no entanto, no âmbito do ensino escolar, a escolha de algo considerado universal pode eclipsar aquilo que identitariamente constitui o sujeito, ao passo que escolher apenas o que o diferencia tende a privá-lo daquilo que confere sentimento de pertença a um grupo, ponderação que dialoga de modo bastante intenso com a de Dubet (2004), quando do início dessa discussão.

Outra acepção destacada por Forquin (1993) é a tradicional, que, associada a uma posição normativa e, muitas vezes, elitista, concebe a cultura como um conjunto de conhecimentos transmitidos, que, acumulados, trarão ao sujeito a qualidade de espírito cultivado, o que associa essa acepção ao campo individual. E é justamente por pertencer ao campo individual que, no entendimento do autor, sua relação com o ensino escolar pode tornar-se dificultada, uma vez que a escola tem como premissa o trabalho com aquilo que deve ser compartilhado de modo coletivo, como defendem Masschelein e Simons (2013).

Já pela acepção descritiva e objetiva, atrelada aos estudos das ciências sociais, a cultura é entendida como um conjunto de traços característicos de uma comunidade ou de um povo, pertencendo, portanto, ao campo coletivo. Para Forquin (1993), todavia, o traço coletivo dessa acepção, de grande importância para os estudos sociais, restringe o diálogo no âmbito da educação, já que se relaciona a tudo o que caracteriza essa comunidade ou esse povo. Assim,

além de não ser possível trazer para o ensino escolar todo um conjunto cultural, sua seleção se torna inviável pela impossibilidade de estabelecerem-se critérios para tal, considerando que todo esse conjunto constitui a cultura desse grupo.

Diante da formação de um campo de tensões gerado pelas diferentes acepções de cultura – que antagonizam perspectivas diferencialistas e universalistas, normativas e descritivas – Forquin (1993, p. 12-13) pondera, no entanto, que elas "não são fundamentalmente excludentes entre si e podem às vezes coexistir num mesmo texto […]. Importa, entretanto, que cada um desses empregos [do termo cultura] possa ser claramente identificado no interior da linguagem da educação". Assim, ainda que pertencentes ao campo individual e ao campo coletivo, e considerando os limites apresentados por cada uma dessas acepções de cultura na interlocução com a instituição escolar, conforme exposto anteriormente, Forquin (1993) propõe uma posição intermediária para a função transmissora da escola que dependerá: de uma seleção de conhecimentos considerados legítimos de as novas gerações aprenderem, dada a impossibilidade de se ensinar tudo; e de uma reelaboração desses conhecimentos selecionados, a fim de transpor para a cultura escolar a transmissão do que foi produzido nos diferentes campos do saber, uma vez que suas características e condições de produção são distintas das encontradas no âmbito escolar.

Em razão disso, Forquin (1993, p. 15) aponta que o que é transmitido na escola não é a cultura em si, a despeito de suas acepções, mas sim uma seleção que parte de diferentes fontes que contemplam tanto os saberes acumulados por gerações passadas quanto a vida presente do estudante: "[…] a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem […] do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva".

Esse processo de "bricolagem", no sentido de produzir-se um mosaico formado por diferentes facetas de um conjunto de conhecimentos selecionados e reelaborados, é o que configura o que de muito específico é encontrado na cultura escolar. Na concepção de Forquin (1993), ao lidar com processos de seleção e reelaboração, por meio da bricolagem cabe à escola escolher não só o que deve permanecer na memória das novas gerações – como algo socialmente construído e escolhido para ser perpetuado – como também o que deve ser esquecido. Dessa maneira, a cada seleção cultural para se definir o que a educação escolar transmitirá, uma parte do passado é conservada e outra, descartada, compondo o que Forquin

(1993) denomina “versão autorizada” da cultura – em outras palavras, aquilo que é autorizado para representar a cultura em determinado período.

Essa produção de saberes e de modos de pensar tipicamente escolares – dado que essa reelaboração precisa atender didaticamente ao ambiente e à cultura escolares – é feita sob critérios cujo estabelecimento depende do contexto sociotemporal em que essa seleção, essa “versão autorizada” da cultura acontece, do que decorre a necessidade constante de esses critérios serem entendidos e questionados, bem como os interesses que estão em jogo ao longo desse processo.

A despeito disso, para Forquin (1993, p. 18), a modernidade trouxe mais complexidade à discussão em torno da escola como instituição que tem como função a transmissão cultural: “[…] a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem natural, porque a cultura ‘perdeu o seu norte’ e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio de autoridade”.

Como espaço onde o estudante entra em contato com uma seleção cultural reelaborada, que parte do que já foi anteriormente produzido e reconhecido socialmente como conhecimento de mundo, que tanto o atravessa quanto o constitui, a escola também se torna terreno onde acontece o choque entre esse recorte da tradição e um valor de mudança acelerada e permanente que caracteriza a sociedade moderna. Pelo fato de estar associada a algo mais duradouro e tradicional, passa-se a questionar se a escola é capaz de responder às demandas da sociedade moderna – para a qual esse valor de mudança acelerada e permanente se avoluma cada vez mais – e se, portanto, ela ainda se mostra apropriada à manutenção de um ensino que prioriza o que foi herdado ao longo das gerações, crítica sofrida pela escola que é apontada também por Masschelein e Simons (2013), conforme discutido anteriormente. Disso resulta uma pressão social sofrida pela escola para que haja uma subversão de seu modelo, outrora construído, ao qual também fora atribuído um valor que lhe concedeu legitimidade. Esse jogo de forças, que acirra a discussão sobre o quê da cultura deve ser selecionado para compor o conteúdo escolar, coloca, de um lado, o valor da tradição e da transmissão cultural promovidas pela escola e, de outro, o da mudança acelerada que é característica da modernidade: “Existe assim uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural (FORQUIN, 1993, p. 20).

E é justamente desse jogo de forças que emergem as diferentes concepções em relação à função que a escola deveria ter, sobretudo diante das pressões impostas pela modernidade. Nesse sentido, contudo, a ideia de escola que prioriza a transmissão de uma seleção cultural com base em conteúdos reelaborados, visando a que o estudante acesse um universo distinto do que vivencia em seu cotidiano, como propõe Forquin (1993), parece dialogar de modo muito frutífero com a ideia de Masschelein e Simons (2013, p. 167), para quem a escola "[…] não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente de elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediato […]".

Retomando o diário de Carolina de Jesus (1960/1992) – e destacando um dia no qual, mesmo sob chuva forte e tendo somente feijão e sal para oferecer de almoço aos filhos, mandou-os à escola –, pode-se pensar que essa proposição de função escolar trazida pelas discussões dos autores aqui mobilizados permite às "carolinas de jesus" o vislumbre de que, a despeito de todas as adversidades e do imediatismo imposto pela modernidade, é na escola que seus filhos terão a chance de um encontro com uma seleção cultural outra, que permitirá a eles uma construção crítica diante da realidade em que vivem, como bem sintetiza Boto (2005, p. 8):

> A escola traz, em sua dinâmica interna, a alegria da descoberta de uma cultura outra, que não é mesmo, nem deveria ser, a cultura do dia a dia. O domínio desse repertório clássico supomos ser valoroso para que o estudante decifre melhor enigmas e obstáculos de seu cotidiano. A escola deve ser – ela mesma, por seus ritos, práticas e gestos – esclarecedora, dado que, mesmo que o deseje, não foge da eleição de valores e de postulados de vida. A escola que socializa ensina também. Ensinar o quê? A alegria da descoberta daquilo que, sendo valioso, nem por isso deixa de ser difícil, daquilo que, sendo difícil, convida-nos à alegria cultural do encontro...

Uma vez, no entanto, que o cumprimento da função social da escola depende de conhecimentos escolares selecionados e reelaborados, a discussão sobre currículo faz-se necessária e é apresentada no tópico seguinte.

3.2 Currículo como seleção cultural

A ideia de currículo é perpassada por muitos dilemas associados aos sentidos que a ele são atribuídos. Gimeno Sacristán (2013) chama a atenção para um deles, que, decorrente do sentido de "carreira", dá ao currículo o significado tanto do que o aluno deve aprender ao longo de seu percurso de formação escolar (conteúdos) quanto da ordem em que esses conteúdos devem ser dispostos para que esse aprendizado seja consumado: "De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada

dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Segundo o educador espanhol, foi na Idade Média que, pela primeira vez, o conhecimento, ensinado por meio de disciplinas, passou a ser organizado e classificado conforme uma orientação formativa. Assim, enquanto um grupo de disciplinas se ocupava de uma questão instrumental, o outro se voltava mais à prática – em outras palavras, "a orientação que se refere aos modos de adquirir os conhecimentos, por um lado, e aquela que serve ao homem para se sustentar, com uma finalidade mais pragmática, por outro" (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Essa concepção de currículo, que, desde o período medieval, se refere ao instrumento promotor da seleção de conteúdos transmitidos pelas disciplinas, acaba por gerar um paradoxo: ao mesmo tempo que organiza e unifica tanto o ensinar quanto o aprender, segmenta seus componentes por meio das fronteiras disciplinares: "O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar" (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Esse papel unificador da prescrição curricular traz, todavia, outra ambivalência à estrutura de currículo operada na modernidade: pode evitar a escolha arbitrária dos conteúdos a serem ensinados, mas também pode limitar a autonomia docente. Com a noção de currículo vieram também a distribuição dos alunos em classes, por meio da distinção e da classificação, e a temporalidade da escolaridade dos estudantes, estabelecendo-se para cada ciclo/período graus de exigência distintos em relação aos conteúdos disciplinares:

> […] o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 19).

No entanto, somente quando o processo de escolarização se massificou, por conta da igualdade como condição para a construção da narrativa do acesso à escola por todos – conforme discutido no item anterior deste capítulo –, o campo da Educação passou a tratar o

currículo de modo mais sistemático (KEMMIS, 1986 apud GIMENO SACRISTÁN, 2013). Como consequência, a organização e a dosagem dos conteúdos no sistema escolar passaram a ser vistos como elementos estruturantes, atribuindo-se mais ênfase tanto em quais conteúdos escolares selecionar quanto em como organizá-los e sequenciá-los.

Assim, para Gimeno Sacristán (2013), o currículo torna-se um instrumento regulador à medida que se vale de seus próprios aspectos estruturais (como definição e organização do conteúdo, do ritmo de aprendizado e da sequência de progressão), associados a outros elementos e agentes (como espaço escolar, método de ensino, instrumentos avaliativos), para incidir nos âmbitos do processo de ensino e aprendizagem de modo determinante e, portanto, operar de modo regulatório no funcionamento de elementos estruturados, como o tempo de aprendizagem, a especialização dos professores e até mesmo o modelo de indivíduo que se espera formar.

De acordo com o autor, os conteúdos curriculares estão sujeitos a essa rede de determinações e transmitem uma cultura específica que envolve a produção do conhecimento escolar, ou seja, "[…] a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular" (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2009, p. 128), pensamento que dialoga com as relações entre escola e cultura propostas por Forquin (1993) e discutidas no item anterior deste capítulo. Pode-se dizer, portanto, que os conhecimentos produzidos em seus respectivos campos do saber são, segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 20), "modelados especialmente pelos usos e contextos escolares", ou seja, trazidos do plano abstrato, ou menos diretamente ligado à base material, ao contexto de ensino escolar[43]. Desse modo, a delimitação de um conteúdo, que é um aspecto estruturante do currículo, auxilia a imposição de determinações sobre conhecimentos e saberes valorizados, que são elementos estruturados. Para Gimeno Sacristán (2013, p. 21), portanto:

> […] quando se faz a crítica da cultura escolar, é preciso que ela se dirija às formas escolares do conhecimento; e, quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, deveremos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em conhecimento escolar. A existência

[43] O acesso, pelo aluno, ao conhecimento especializado produzido no meio acadêmico torna-se possível por meio da organização, da seleção e do sequenciamento desse conhecimento (YOUNG, 2007, 2013), em suas respectivas disciplinas, por meio do currículo escolar. Esse processo é conceituado por Bernstein (1996) como recontextualização do discurso e nomeado por Barnett (2006 apud YOUNG, 2011) de recontextualização do currículo. Assim, para Young (2013, p. 236), "Os currículos pedagógicos […] têm objetivos pedagógicos, não de pesquisa. Tomam a forma de disciplinas, que são "recontextualizadas" a partir das áreas de conhecimento". Ainda, para Young (2013, p. 237), "A maneira de fazer a recontextualização vai variar muito nas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento".

> desse conhecimento é uma realidade determinada pelo contexto escolar instituído.

Cabe ressaltar, no entanto, que a qualidade com que esse conhecimento escolar é abordado, no diálogo com os conteúdos curriculares e com os conhecimentos trazidos pelos estudantes, depende da articulação de uma trama composta de agentes como os professores (que ocupam o papel de mediadores culturais[44]), os materiais didáticos (com suas especificidades culturais), a carga de tradição que cada disciplina ministrada traz, as exigências impostas pelos documentos curriculares oficiais, a política editorial, cultural e mercadológica advinda dos grupos editoriais que produzem os materiais didáticos usados no âmbito escolar e as pressões sofridas pelas avaliações externas. Assim, nas palavras de Gimeno Sacristán (2013, p. 22), "[…] toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos", os quais dão ao currículo um poder estruturante. Dessa maneira, como uma construção, o currículo não é "algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis" (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Dentro dessa perspectiva de construção com que se concebe o currículo, faz-se necessário esclarecer que, segundo o autor, se "não entendemos este caráter processual, condicionado desde múltiplos ângulos, podemos cair na confusão ou numa visão estática e a-histórica do currículo" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 103). Disso decorre, portanto, que, para falar de "currículo", é preciso falar de um processo, compreendendo que ele abarca instâncias – ou dimensões – distintas nas quais atuam todos os agentes mencionados anteriormente, de modo que possa ser observado criticamente o percurso seguido por um currículo desde sua escrita em documentos oficiais até o que acontece de maneira efetiva em sala de aula.

Sobre esse percurso que atribui um caráter processual ao currículo e as diversas vozes inseridas nele, Gimeno Sacristán (2013, p. 26) menciona que, de acordo com pesquisas acadêmicas, "o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.),

[44] Para esta pesquisa, o entendimento do professor como mediador cultural, citado por Gimeno Sacristán (2013, p. 22), alinha-se à concepção de Michael Young − mais bem discutida no próximo item deste capítulo −, pela qual o autor diferencia currículo de pedagogia, entendendo que é no âmbito da pedagogia, e não no âmbito curricular, que o professor faz o papel de mediador cultural ao distinguir e articular o conhecimento especializado e o conhecimento trazido pelo estudante.

autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas". Dessa maneira, o autor coloca o currículo como um objeto construído no e por esse processo, pelo qual, por inúmeras intervenções, ele é configurado, implantado e concretizado por meio de práticas pedagógicas e avaliado. Assim, resulta-se que "seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Como forma de ressaltar que nesse processo de construção há sempre um jogo de forças concorrentes em maior ou menor grau, o autor desenha um modelo explicativo pelo qual distingue essas dimensões (ou fases, momentos) do currículo, conforme discutido a seguir.

O currículo prescrito é a dimensão que orienta quais conhecimentos devem constar de um currículo escolar. Desse texto curricular oficial constam – ou deveriam constar – referências mais genéricas que objetivam ordenar esses conhecimentos e servir de norte para a produção de materiais didáticos. É no texto curricular, ou seja, no currículo prescrito, que se define e que se determina o que nas escolas deve ser difundido da cultura. Valendo-se das prescrições dos documentos curriculares oficiais, outra reelaboração é feita, a fim de que possam ser apresentados aos professores elementos mais específicos à prática educativa em sala de aula. Desse processo são produzidos os materiais didáticos (expressão do currículo planejado), que servirão de apoio tanto ao trabalho do professor quanto ao do aluno. Para Gimeno Sacristán (2013, p. 31), o currículo planejado assumiu papel central no desenvolvimento curricular: "O livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo (embora isso ocorra mais em determinados níveis de educação do que em outros)"[45].

Mais uma reelaboração é feita, dessa vez pelos professores, e chega-se à dimensão que o autor chama de currículo moldado pelos professores. Nessa fase, Gimeno Sacristán (2000) destaca a importância que a organização social do trabalho docente traz para a prática pedagógica.

Quando essa reconfiguração curricular é posta em prática, por meio do trabalho do professor em sala de aula na relação com a turma discente, entra-se na dimensão do currículo

[45] Sobre essa seara de discussão apontada pelo autor, pode-se pontuar de modo breve que a esse papel exercido pelo livro didático soma-se atualmente, no Brasil, o fato de ser percebida em sua confecção uma reprodução dos pressupostos concebidos pela BNCC sem uma leitura mais crítica desse documento curricular prescrito. Ainda que para a rede pública a produção de material didático tenha de seguir à risca as diretrizes do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ancorado na BNCC, parece haver, na produção dos materiais didáticos para o ensino privado pelas casas editoriais especializadas, uma tendência de alinhar-se à ênfase que a BNCC dá à aprendizagem e a seus objetivos, em detrimento da discussão curricular acerca do que ensinar.

em ação. Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 106), a prática "ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma". Para o autor, é por meio do currículo prescrito, como a uma partitura, que se executa o currículo em ação (SACRISTÁN, 2013); logo, de uma única partitura podem surgir diferentes execuções[46]. Nas palavras do autor, em parceria com Pérez Gómez,

> O que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2009, p. 133).

A consequência dessa prática articulada que consolida o processo curricular (currículo real) gera a dimensão chamada pelo autor de currículo realizado, pelo qual são produzidos efeitos de ordem cognitiva, afetiva, social e moral cuja externalização sistematizada será avaliada (currículo avaliado). Disso decorrem duas questões importantes na concepção do educador.

A primeira é que uma avaliação nunca trará como resultado a dimensão exata dos efeitos reais da aprendizagem (GIMENO SACRISTÁN, 2013). Embora haja uma relação entre a aprendizagem e os resultados sistematizados por métodos avaliativos – com seus instrumentos criados para objetivar o aprendizado –, há efeitos provocados no aluno por conta da transmissão cultural escolar que pertencem ao campo subjetivo e, portanto, nem sempre visíveis ou passíveis de mensuração.

A segunda questão diz respeito ao fato de a avaliação ressaltar aspectos das diversas dimensões do currículo que darão notícias da congruência ou não entre o que foi prescrito até o que foi efetivado (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Nesse processo, no entanto, alguns componentes são mais ressaltados que outros e, também nessa dimensão do currículo avaliado, pode ser observado o jogo de forças para controlar-se o saber a ser transmitido nas escolas.

Na perspectiva do currículo como um jogo de forças, Gimeno Sacristán (2013) aponta, ainda, a existência da dimensão do currículo oculto, composto de uma série de premissas (hábitos, condutas, valores etc.) que não constam explicitamente do currículo oficial, mas que, como pertencentes a uma instância sociopolítica, estão presentes na prática escolar ao entremear todas as dimensões curriculares: "Na experiência escolar, 'o oculto' é muito mais amplo e sutil

[46] Da mesma forma, as mesmas prescrições curriculares oficiais podem gerar materiais didáticos diferentes.

do que o manifesto" (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 134). Para o autor, a identificação do currículo oculto auxilia a análise entre o que é declarado e pretendido como premissa escolar e o que de fato é exigido dos alunos, o que, por sua vez, pode auxiliar o entendimento das relações de dominação dentro desse campo.

Esclarecidas as dimensões do currículo, Gimeno Sacristán (2013) aponta que, a despeito do que deve ser selecionado para compor um conhecimento escolar, as regras para essa seleção, atreladas aos aspectos estruturadores que as originaram, de algum modo permanecem, se transformam ou se fundem a outras. E é justamente por isso que o autor ressalta a importância de sempre ser questionada essa natureza reguladora do currículo, bem como os códigos por meio dos quais ele foi construído, os mecanismos utilizados e as consequências de seu uso, de modo que se tornem claras as opções por determinada seleção cultural para o âmbito escolar e que estas possam ser justificadas quanto à sua finalidade.

Sem uma finalidade clara, o processo educativo fica sem alicerces. Disso decorre que, também para não se associarem os objetivos do ensino a uma finalidade tecnicista, no campo da Educação são abertos espaços para a inserção de nomenclaturas que se voltam aos direitos de aprendizagem, às expectativas de aprendizagem, concepções que acabam por esvaziar o trabalho escolar e por trazer grandes equívocos para a discussão curricular. É nesse contexto, portanto, que Gimeno Sacristán (2013, p. 23-24) defende a importância do currículo prescrito para a escolaridade, na medida em que "ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado".

Dentro dessa defesa, o autor ressalta a importância dos conhecimentos para o ensino, afirmando que "o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar". Indo mais além, alinha-se à defesa de Forquin (1993), conforme discutida no item anterior deste capítulo, ao enfatizar que não é possível haver ensino sem conteúdo, posto que

> qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2009, p. 120).

No entanto, entre o que é dito que deve ser realizado e o que realmente se realiza e se aprende, tudo dependerá do modo como se articularão as dimensões que compõem o currículo – desde o currículo prescrito até o avaliado –, e aí reside, conforme discutido anteriormente, a importância de o currículo ser compreendido como um processo. Desse modo, para Gimeno Sacristán (2013, p. 25-26), "é absolutamente impossível querer que os objetivos ou fins da educação e do ensino correspondam aos resultados de aprendizagem, como se fossem aspectos totalmente simétricos".

Como mencionado anteriormente, para esse autor, ao analisarem-se questões pertinentes ao currículo, para além de investigar sua natureza, seus códigos e mecanismos de operação e as consequências de seu funcionamento, é preciso deter-se nas opções tomadas e no que foi imposto, algo que afetará diretamente os sujeitos de direito. Assim, além da importância que confere não só aos conhecimentos, mas também aos questionamentos que sempre devem estar presentes em torno deles, Gimeno Sacristán (2013) ressalta que é preciso indagar que valor a escolha de um currículo – ou seja, a predileção de um conjunto de conhecimentos em relação a outro – traz a esses sujeitos de direito[47].

Os valores associados à Educação, por meio da escolha de um currículo que vá ao encontro de um projeto educacional, provêm de razões distintas tanto quanto forem os agentes envolvidos nesse processo (setores sociais, famílias, grupos políticos):

> O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Para o autor, todavia, é fundamental que a implementação de um currículo almeje aquilo que constitui direito do estudante, a despeito de possíveis interesses que, em maior ou menor grau, se distanciam da função social da escola conforme discutida no item anterior deste capítulo e a qual, segundo o educador espanhol, extrapola os conteúdos disciplinares, posto que

[47] Sobre esse aspecto, os materiais didáticos, inseridos na dimensão do currículo planejado, parecem trazer uma ilustração para essa indagação quando se pensa em sua produção para o mercado privado e para a rede pública de ensino: uma vez que a primeira não passa por avaliações governamentais (PNLD), ao mercado editorial é concedida mais autonomia na produção de livros para a rede privada de ensino, na medida em que, ainda que tendo um documento curricular (como orientação ou como força de lei) como norte (currículo prescrito), há mais liberdade nas escolhas feitas. Já o material didático voltado à rede pública de ensino é crivado de ações de controle pelo Estado, por meio desse programa governamental, e, portanto, sua confecção acontece de modo menos autônomo e mais regulado por documentos curriculares oficiais e editais. Assim, podem-se questionar as diferenças regulatórias presentes no conteúdo de cada um deles, a serviço de quem esse poder regulador está e as diferenças de valor que cada material didático pode trazer às diferentes classes de estudantes que deles usufruirão.

um projeto educativo precisa primar pela “consecução de um projeto global de educação para os alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Dessa maneira, ressalta que, quanto mais “ambiciosas forem as pretensões que se tenham para que a instituição escolar cumpra com os alunos/as, tanto mais complexo e, por sua vez, mais ambíguo é o currículo no qual se representarão os conteúdos para alcançar esses objetivos” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2009, p. 126). O autor pontua, no entanto, que uma implementação curricular deve, entre outras questões: buscar a ampliação das referências que os alunos trazem de seus universos cotidianos; promover a formação cidadã; incentivar a leitura racional na percepção de mundo; valorizar a própria cultura de modo crítico; capacitar para a tomada de decisões de modo democrático.

Mas, se cabe à cultura escolar a vigilância quanto à sua hegemonia, um acesso democrático aos bens culturais e a socialização dos indivíduos visando à formação cidadã, é previsível que os conhecimentos das propostas curriculares não tenham recepção unânime entre os diferentes agentes envolvidos. Por conta disso e das diferentes valorações atribuídas ao currículo, o autor destaca a presença constante de um embate discursivo no campo da Educação a respeito dos conteúdos culturais escolares e que está diretamente relacionado ao que se entende por função da escola, conforme discutido no item anterior deste capítulo:

> Sobre esses conteúdos são feitas escolhas sobre o papel da escolarização nas sociedades atuais, junto ou competindo com a influência de outros agentes culturalizadores, a responsabilidade da instituição escolar perante a cultura, o tipo de participação que se deseja para os diferentes cidadãos em função da capacitação que lhes é oferecida e pela divisão do capital cultural entre os grupos sociais (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 28).

Disso decorrem distintas tomadas de posição que pendem ora para o conservadorismo, no sentido de manter-se uma tradição cultural, ora para o progressismo, que, a depender da radicalidade, pode negar toda a cultura ao rebaixar a cultura escolar e centralizar o currículo no aluno (GIMENO SACRISTÁN, 2013; GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2009). Para Gimeno Sacristán (2013, p. 28), contudo, são embates que nada mais revelam os questionamentos feitos acerca de “como tem lugar, como deve ser e o que se espera do encontro entre o indivíduo e a cultura ou a sociedade externa”.

O autor trata como legítimos esses conflitos sociais e culturais, já que se inserem no campo democrático e que poderiam, inclusive, enriquecer a cultura escolar caso fossem por ela absorvidos:

> A pretendida assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do conhecimento escolar. Introduzir a controvérsia nos conteúdos e torná-los discutíveis implicaria sanear em grande parte a educação, algo que levaria ao questionamento de posições éticas de falsa neutralidade e acordo inevitável (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 29).

Por meio desse ponto de vista, o autor acaba por resgatar a importância de distinguir-se currículo de pedagogia e de didática. Segundo sua concepção, a didática

> tinha de se ocupar da instrução técnica e considerar as condições do meio em que os aluno/as deviam aprender. A preocupação necessária pelo aluno/a que contra-atacava a atitude de submissão deste a uma cultura imposta desde fora, perdeu de vista em muitos casos que a função básica da escola seguia sendo cultural, tendo o professor/a como seu promotor fundamental, só que deveria descobrir outra forma de realizar tal função (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2009, p. 121).

Seguindo essa premissa, uma vez dada a complexidade de aproximar os alunos, sobretudo os socialmente menos favorecidos, a determinados conhecimentos, pensa-se que, se a escola tende a não refletir acerca dos processos de didatização, capazes de transformar um saber científico em um saber escolar, e a deixar o currículo preterido diante da valorização da experiência do aluno, o conhecimento ficará cada vez mais apartado da escola e, consequentemente, ela acabará por excluir esses alunos que tiveram acesso a um conhecimento restrito em seu cotidiano. Já aos alunos que frequentam a rede privada de ensino é mais certo que os projetos pedagógicos oferecidos por suas instituições não descartem esse conhecimento escolar.

Ainda, a predileção por valorizar as experiências culturais dos alunos não é suficiente para resolver-se que cultura é a mais propícia para constar de um currículo:

> O *conhecimento escolar* não é uma categoria internamente homogênea, mas peculiar em diferentes períodos do sistema educacional, pois tem destinatários distintos – ou ao menos os tinha em sua origem. A mistura de públicos revelará conflitos culturais que, outrora, eram ocultos pela divisão e especialização social da cultura, que implica a busca nada fácil de qual cultura se deve compartilhar (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 29, grifo do autor).

Assim, como já mencionado anteriormente, o autor aponta para o problema de esvaziar-se o currículo – seja em sua dimensão prescrita, planejada ou em ação – de conteúdos culturais em prol de uma didatização que privilegie processos[48]: "Não se trata de substituir os conteúdos pelos processos, como já se disse algumas vezes, ou substituí-lo pelo nada, pelo vazio cultural, como

[48] No capítulo em que serão discutidas as análises comparativas dos documentos curriculares que compõem o *corpus* desta pesquisa, é possível observar diferenças encontradas entre eles no peso que se dá ao conhecimento e ao ensino e aos processos de aprendizagem.

gostam de dizer alguns críticos do sistema educacional atual e defensores nostálgicos de um passado que nunca existiu ou, se existiu, foi para poucos" (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 31).

À tendência de se valorizarem as experiências dos alunos não é possível deixar de associarem-se os mecanismos utilitários da lógica do trabalho e do capital que desde outrora se infiltram nos processos educacionais e, consequentemente, nos currículos[49]. Quanto a isso, Gimeno Sacristán (2013, p. 33), recorrendo a Lauglo e Lillis[50], traz a esse debate o conceito de "vocacionalização" dos currículos para denominar o processo que atribui ao currículo a "seleção de conteúdos de acordo com seu valor de aplicação, funcionando como uma ideologia que tende a articular melhor o sistema de ensino ao mercado de trabalho em uma economia com alto desemprego".

Esse "vocacionismo" vinculado à profissionalização e ao utilitarismo acaba por preterir a cultura clássica e as ciências humanas e sociais em detrimento, por exemplo, do ensino das ciências exatas; no entanto, ele divide espaço, também no âmbito curricular, com o objetivo atribuído à escola de preparar o aluno para a vida – para o qual as áreas do conhecimento preteridas são essenciais –, contradição que tende a recair de modo mais prejudicial à parcela da população socialmente menos favorecida, reforçando e legitimando as desigualdades e diferenças de classe, gênero e raça (LAUGLO; LILLIS, 1998 apud GIMENO SACRISTÁN, 2013), uma vez que, como discutido anteriormente, não é pequena a probabilidade de esses conteúdos mais voltados ao preparo do aluno para a vida não serem desvalorizados nos currículos desenvolvidos nas redes privadas de ensino.

Para Gimeno Sacristán (2013), a mudança de concepção de currículo, de algo estrito a planos de ensino e listas de conteúdos para algo menos diretivo e mais estruturado, ocorre de modo lento e conta com o auxílio de outras áreas do conhecimento para seu fortalecimento[51], a despeito das linhas de trabalho adotadas e das diferentes concepções de cada uma em torno do

---

[49] Conforme destacado no item anterior deste capítulo e discutido de modo mais verticalizado no item 4.4.

[50] Jon Lauglo, professor norueguês de Sociologia da Educação e pesquisador de currículo, que, em parceria com Kevin Lillis, publicou, em 1998, "Educação profissionalizante: uma perspectiva internacional", obra citada por Gimeno Sacristán.

[51] Essa busca da Educação pelo diálogo com outras áreas do conhecimento, a fim de ampliar o debate acerca do currículo, parece ir ao encontro da discussão posta por Brandão (2010, p. 63), para quem o progresso em um campo científico não acontece sem a interlocução com outras áreas do conhecimento que lhe sejam afins. Quanto à Educação, a autora defende que "[…] os pesquisadores da educação devem se apoiar nas tradições disciplinares mais consolidadas (sociologia, história, antropologia, psicologia...)". BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: _____. **Conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010.

debate curricular. No Brasil, essa discussão teve início entre as décadas de 1970 e 1980 e perdura até os dias de hoje como uma arena de disputas e de interesses proferidos pelos diversos agentes aos quais o currículo está relacionado.

Ciente da complexidade em torno da concepção de currículo, entendendo-o como um processo, como bem expõe Gimeno Sacristán (2000, 2013), esta pesquisa não se propõe a analisar o currículo real, mas sim apenas uma das dimensões do currículo – o currículo prescrito –, de modo que essa análise, portanto, independe dos desdobramentos dessas prescrições no seu desenvolvimento.

Por conta disso, infere-se que as proposições e reflexões trazidas pelo autor para o campo do currículo – ao distinguir suas dimensões, ao explicitar o que cabe aos âmbitos curricular e pedagógico, e ao enfatizar a importância de entender-se o movimento de que há sempre uma seleção da cultura que elege alguns conhecimentos em detrimento de outros – em muito contribuirão para a análise dos documentos curriculares que compõem o *corpus* desta pesquisa, que focaliza as discussões que deram origem a esses documentos e as vozes neles expressas, e não seus desdobramentos posteriores no currículo real, investigação que este estudo não conseguiria abarcar.

Dentro desse recorte destaca-se, no entanto, a importância da dimensão do currículo prescrito, uma vez que, embora haja um limite, é por meio dele que são criadas condições materiais e simbólicas para o desenvolvimento do currículo real. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2013, p. 27), o texto curricular "[…] não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas [ele] é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos". Ao tomar por base essa perspectiva, portanto, esta pesquisa defende que, na seleção dos conhecimentos, o que tem de ser escolhido é o que dá ao aluno poder de ampliar sua compreensão de mundo, discussão que, estendida também ao campo da dança na Educação, será desenvolvida no próximo item deste capítulo.

3.3 Concepção de poder do conhecimento

Nos itens anteriores deste capítulo, procurou-se discutir a escola como detentora de um aspecto que a diferencia das demais instituições, a saber, o fato de ela transmitir uma cultura específica, oferecer acesso a conhecimentos que, para a maioria da população, não são obtidos em outras instâncias sociais. Sobre esses conhecimentos, também foi debatida a questão de que

o currículo, que os contempla, em alguma medida é fruto de uma seleção cultural que dá notícias da origem de sua produção e dos motivos dessas escolhas, devendo sempre, portanto, ser questionado e revisado.

Dessa maneira, pensando na escola como um lugar de transmissão de conhecimento e observando que a composição de um currículo é seletiva, esta pesquisa discute o que as autoras sobre dança na escola, selecionadas das pesquisas que compuseram o levantamento bibliográfico mencionado na introdução deste trabalho, têm compreendido como conhecimento escolar essencial de dança que seja capaz de oferecer ao aluno uma compreensão de mundo distinta da que ele obtém em sua dimensão cotidiana.

Para que essa oferta seja possível no campo curricular, em diálogo com o que foi discutido sobre função social da escola, entende-se que esses conhecimentos precisam ser compreendidos para além dos estímulos, das ofertas e do acesso que o estudante tem a ele fora de seu contexto escolar. Por conta disso, pensa-se que alguns pressupostos teóricos do sociólogo da Educação britânico Michael Young se colocam como os mais pertinentes para ancorar essa discussão.

Young (2011) assume uma postura radical diante do debate a respeito da importância da educação em uma sociedade do conhecimento, enfatizando que essa radicalidade decorre da tendência identificada, em muitos países, de se pensarem as desigualdades sociais como uma questão crucial da educação. Considerando que o autor entende que a instituição escolar, como as demais, não consegue abarcar a totalidade desse problema – uma vez que sua origem não se funda nela –, Young situa a escola no contraponto de ser um produto tanto do Iluminismo[52], trazendo consigo os valores de universalismo e igualdade, quanto do Capitalismo, cujo processo de industrialização reproduziu, na escola, as desigualdades sociais desencadeadas pela divisão social do trabalho. No entanto, pontua que caberia à escola, por meio do currículo, zelar pela

[52] Sobre o Iluminismo, o geógrafo britânico David Harvey situa de maneira precisa os valores almejados pelo movimento filosófico e intelectual do século XVIII para o qual a educação teve papel fundamental. Para esse autor, graças ao pensamento iluminista, "Abundavam doutrinas de igualdade, liberdade, fé na inteligência humana (uma vez permitidos os benefícios da educação) e razão universal. 'Uma boa lei deve ser boa para todos', pronunciou Condorcet às vésperas da Revolução Francesa, 'exatamente da mesma maneira como uma proposição verdadeira é verdadeira para todos'. Essa visão era incrivelmente otimista. Escritores como Condorcet, observa Habermas (1983, p. 9), estavam possuídos 'da extravagante expectativa de que as artes e as ciências iriam promover não somente o controle das forças naturais como também a compreensão do mundo e do eu, o progresso moral, a justiça das instituições e até a felicidade dos seres humanos'". HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993. p. 23.

preservação de objetivos universalistas, a despeito dessas desigualdades sociais. Nas palavras do sociólogo, em

> sociedades desiguais como a Inglaterra, qualquer currículo escolar manterá essas desigualdades. Contudo, a escolarização também representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos ou como meninos e meninas (YOUNG, 2011, p. 619-620).

A fim de que a instituição escolar obtenha esse êxito, e já certo da limitação dela para lidar com as desigualdades sociais produzidas em outros campos, Young (2011) considera que a oferta, pela escola, de um conhecimento especializado seja o modo mais eficaz de possibilitar ao aluno uma compreensão de mundo que ele não teria em seu cotidiano, o que remonta às discussões fomentadas nos itens anteriores deste capítulo.

Na concepção de Young (2011), a escola, idealmente, oferece uma universalização desses conhecimentos especializados ao tratar todos os aprendizes como iguais, e isso se mostra possível quando o currículo coloca as disciplinas escolares na posição central de sua construção[53]:

> O mundo cotidiano não é como a escola. Não se divide em matérias ou disciplinas. Esse papel gerador de identidade das disciplinas é particularmente importante para alunos de lares desfavorecidos e para seus professores. Muitos desses alunos chegarão à escola com pouca experiência de tratar o mundo como mais que um conjunto de experiências, em outras palavras, conceitualmente. As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade (YOUNG, 2011, p. 617).

Ao pontuar uma defesa da centralidade das disciplinas no currículo – ainda que não desconsidere a necessária conexão desses conhecimentos com aqueles trazidos pelos alunos para a escola –, ressaltando o caráter identitário que pode ser capaz de impulsionar a formação

[53] Essa concepção de Young atualiza as formulações teóricas sustentadas pelo autor quando do surgimento da Nova Sociologia da Educação, movimento da década de 1970 – protagonizado por sociólogos da Educação e encabeçado por Young – que demarcou uma posição crítica diante do debate em torno do currículo, com o intuito de dele fazer emergir o que está implícito e o que o rege. Nas palavras de Young (2013, p. 230), "A força dessas correntes de teoria crítica do currículo está em explicitar o currículo oculto, que incorpora as relações prevalentes de poder". Ao focalizar as relações de poder na construção do currículo, contudo, o autor reconhece que, por meio dessa abordagem, o que de fato é ensinado e aprendido na escola fica negligenciado, tornando dificultosa a busca por um currículo mais equitativo e reduzindo, assim, as possibilidades de ampliação do debate (YOUNG, 2013).

de um indivíduo crítico por meio dos conceitos concernentes a elas, Young acaba por lançar um desafio aos teóricos do currículo sobre o qual esta pesquisa discute a seguir.

Para o autor, há dois propósitos relevantes e interdependentes que devem estar em pauta no debate em torno da teoria do currículo: oferecer à nova geração conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores, de modo que aquela possa reconhecer-se como integrante da história da humanidade; e, ao mesmo tempo, permitir que essa nova geração produza novos conhecimentos valendo-se daqueles aprendidos, a fim de que haja desenvolvimento e progresso individual e social (YOUNG, 2013).

Essa interdependência citada trouxe ao campo acadêmico, aos professores e aos elaboradores de currículo alguns entraves, entre os quais Young (2013) destaca o impasse que a difusão desses conhecimentos acumulados, por meio dos quais se podem gerar novos conhecimentos, encontra quando se almeja um alcance em grande escala. Essencialmente, o autor defende a diferenciação entre os conhecimentos difundidos pela escola e os que os alunos desenvolvem fora dela, assim como entre os conhecimentos de distintas disciplinas escolares.

Para tratar dessa diferenciação e retomando as leituras de Durkheim e Bernstein, Young discute o conhecimento associado ao registro do "sagrado" – não no sentido religioso, mas no distanciamento da base material em que se desenvolve a prática social mais imediata – e defende que o currículo escolar deve promover as possibilidades de os alunos acessarem esse conhecimento. Problematiza, no entanto, que esse objetivo não garante que o currículo (e, consequentemente, a Educação) alcance um patamar democrático e, portanto, igualitário – ou seja, pode não necessariamente torná-lo acessível a todos. Por conta dessa limitação em termos de alcance, essa visão de currículo voltada ao conhecimento especializado e apartada daquele adquirido no cotidiano sofre críticas e propostas de reformulação, como a que desloca a centralidade do conhecimento ao aluno:

> […] Em consequência, essas tradições têm inspirado críticas e alternativas que rejeitam a ideia do "sagrado" e confiam não na "construção do conhecimento sobre o conhecimento", mas nas capacidades inatas de todos os alunos (e, para alguns, de todas as culturas) para construir seu próprio conhecimento (YOUNG, 2013, p. 227).

Entretanto, sejam propostas que ainda confiram centralidade total ao professor na difusão do conhecimento, sejam as que defendem a emancipação total do aluno para que, libertando-se da tradição, consiga aprender de modo autônomo, nenhuma delas, para Young

(2013), é capaz de dar conta da tarefa que somente escolas e professores estão aptos a oferecer: a superação de nossa experiência.

Isso posto, Young (2013, p. 228) coloca à teoria do currículo o desafio de ser capaz de resgatar o que o conhecimento "sagrado" tem de frutífero, para além do acúmulo de conhecimento – a saber, "os valores tipicamente humanos da introspeção e do compromisso pessoal" –, a fim de que o estudo das disciplinas e a investigação sistemática possam ganhar sustentação. Valendo-se do pressuposto de que as disciplinas são construídas e dotadas de mobilidade[54], Young (2013) defende que a teoria do currículo deve tomá-las para chegar-se à "verdade" ou ao mais próximo que se chegou nos diferentes campos para a explicação dos fenômenos – qual seja, uma seleção do conhecimento especializado, construído em comunidades de pesquisadores, acumulado ao longo do tempo e por elas legitimado. Para o sociólogo, essa visão das disciplinas, inclusive, não só considera os fatores políticos que ditam e influenciam a desigual distribuição de acesso ao conhecimento como também problematiza as escolhas curriculares, os limites epistemológicos provenientes dessas escolhas e o que elas acarretam no campo pedagógico (YOUNG, 2013).

Assim, o autor defende que as disciplinas têm um papel curricular de disponibilizar ao estudante o acesso a esse conhecimento acumulado, a fim de que mobilize um conjunto de conteúdos provenientes delas. Nesse sentido, pontua que as disciplinas também exercem um papel pedagógico, na medida em que é por elas que o aluno conseguirá transportar-se do campo do conhecimento cotidiano ao campo do conhecimento especializado (YOUNG, 2011).

Dessa maneira, ao tirar o foco da discussão dos agentes de poder, responsáveis pelas escolhas curriculares que acabam por reproduzir as desigualdades sociais e seus interesses – o que, para Young (2007, 2013), significa limitar a discussão ao debate sobre o "conhecimento dos poderosos" –, o autor vale-se do conceito de conhecimento poderoso para designar aquele que mais se aproxima da verdade a respeito do mundo a que pertencemos e, ao mesmo tempo, que é passível de falibilidade, devendo sempre ser questionado, inclusive, em sua escolha, sempre marcada pela configuração de poder vigente na sociedade. Portanto, a fonte do conhecimento poderoso recai nos diferentes campos do saber, uma vez que o sociólogo os

[54] Quanto a essa afirmação e a despeito de objeções que criticam justamente a suposta rigidez das disciplinas escolares – por exemplo, a crítica de que elas são obsoletas, uma vez que são mantidas ao longo dos séculos –, Young (2013, p. 241) destaca a importância de, no debate sobre essa mobilidade, serem diferenciados conteúdo e estrutura curricular: "As disciplinas são recursos educacionais, que tópicos e temas interdisciplinares […] não podem nunca ser, por mais importantes que sejam".

considera como legitimadores de um conjunto de conceitos os mais próximos da verdade a que se pode chegar (YOUNG, 2013, p. 234): “Em todos os campos de pesquisa, há um conhecimento melhor, mais confiável, mais próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos e sobre o que significa ser humano”.

Conforme Young, duas são as características que compõem o conhecimento poderoso – ou, como mais recentemente o autor vem se referindo a isso, duas são as características que permitem discutir os poderes do conhecimento[55]. A primeira é que ele é especializado, geralmente produzido dentro das dimensões de pesquisa do âmbito acadêmico a que pertence (YOUNG, 2007) e organizado nas disciplinas, no interior das quais o conhecimento produzido é recontextualizado[56]. Para o autor, contudo, o fato de tratar-se de um conjunto de conhecimentos especializados não impede que seja reconhecida a necessidade de colocá-los sob constante análise, uma vez que resultam de construção social, sendo mutáveis e sempre associados às configurações determinadas de poder estabelecidas nas sociedades em cada contexto específico – ou seja, a relevância assumida para esses conhecimentos explica-se nos recortes sociocultural e temporal em que foram selecionados. Ainda assim, o autor afirma que é esse conhecimento especializado que trará ao aprendiz condições para se constituírem explicações mais amplas e generalizáveis para os fenômenos do mundo, o que as experiências cotidianas não dão conta de fazer.

A segunda característica, decorrente da primeira, é que o conhecimento poderoso difere das experiências cotidianas vividas pelos alunos. Na concepção de Young (2007, 2013), o conhecimento cotidiano conecta-se a experiências circunscritas em um contexto específico. Já o conhecimento especializado se conecta a outros conhecimentos especializados (conectam-se entre si) e, por conta disso, o aluno é capaz de generalizar e extrapolar sua experiência particular:

> […] a coerência desse conhecimento do dia a dia está vinculada a contextos particulares e, sem a oportunidade para se engajar com conceitos de um currículo baseado em disciplinas, o entendimento das crianças fica inevitavelmente limitado a esses contextos específicos e suas experiências cotidianas. Por outro lado, os conceitos associados a um currículo baseado em disciplinas não estão ligados a contextos específicos e sim conectados uns aos outros, assim como às teorias subjacentes de cada uma das disciplinas,

[55] Fala proferida pelo autor em 29 de março de 2021, no evento "Interlocuções internacionais", promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

[56] A recontextualização do discurso, conforme entendida por Young (2013) ao retomar os conceitos de Bernstein (1996) e de Barnett (2006 apud YOUNG, 2013), foi abordada em nota no item 3.2 deste capítulo.

> legitimadas por sua comunidade de especialistas. É por conta dessa diferença de estrutura que os alunos que têm acesso a esses conceitos são capazes de generalizar para além de sua experiência (YOUNG, 2013, p. 237-238).

O fato de Young centralizar no conhecimento poderoso e nas disciplinas as discussões curriculares não significa, contudo, que o sociólogo desconsidere o papel do aluno no processo de aprendizagem e tampouco a experiência cotidiana que este transporta à sala de aula. O autor compreende as críticas que a ideia da educação como transmissão de conhecimento sofre por parte de especialistas da área, lembrando que a palavra "transmissão" pode ser facilmente associada a um processo mecanizado e à revelia da participação do estudante (YOUNG, 2007). No entanto, é possível compreender essa expressão em outra perspectiva, que o sociólogo acredita ser negligenciada: "a ideia de escolaridade como 'transmissão de conhecimento' dá à palavra *transmissão* um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento" (YOUNG, 2007, p. 1293, grifo do autor).

É preciso pontuar o fato de que críticas feitas por alguns estudiosos do campo da Educação são direcionadas aos escritos mais recentes do sociólogo britânico, e de que por vezes elas parecem emergir de uma leitura enviesada das ideias de Young. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 87-88), por exemplo, pontuam que "[Young] defende que não cabe à escola, e, portanto, ao currículo, o trabalho com os saberes da experiência dos alunos. […]" e que, em sua teoria, há "a nítida ênfase na transmissão do conhecimento poderoso e certo desprezo pelos saberes da experiência".

Chaves de interpretação como as mencionadas parecem ocorrer pelo fato de Young (2007) afirmar que a transmissão de conhecimento poderoso no âmbito escolar traz especificações que marcam uma hierarquia nas relações entre professor e aluno, uma vez que caberá àquele a escolha de quais conhecimentos serão transmitidos a este. Esse ponto de vista do autor se apoia na defesa de que o currículo não pode depender do interesse dos estudantes ou daquilo que eles já sabem, tampouco pode restringir-se a um caráter utilitário socialmente conferido a determinados conhecimentos, entendendo que, do contrário, a escola pode ser fadada a não cumprir sua função, conforme discutido anteriormente.

Nas palavras de Young, contudo, "Isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada" (YOUNG, 2007, p. 1295), o que ressalta sua concepção de escolarização

que não só não ignora as experiências e os conhecimentos trazidos pelos alunos como também as valoriza.

Diante dessa divergência de entendimentos, portanto, mostra-se pertinente pontuar a ênfase que Young coloca na necessidade de, no âmbito da produção de políticas curriculares, haver uma distinção conceitual entre currículo e pedagogia, discussão que dialoga com Gimeno Sacristán (2013). O autor ressalta que o conhecimento e a experiência pregressos do aluno devem ser tratados, valorizados e tomados como ponto de partida, em qualquer processo de ensino, na prática pedagógica, em que essas duas dimensões nunca se separam. Mas, no processo de elaboração de propostas curriculares, isso precisa ser tratado no campo da pedagogia, e não na prescrição curricular:

> […] ainda que o currículo represente o conhecimento a que os alunos têm direito, ele não inclui as experiências dos alunos. Essas experiências prévias dos alunos são um recurso fundamental para o aprendizado, mas variam enormemente. Além disso, os alunos não vão à escola para aprender o que já sabem por experiência (YOUNG, 2013, p. 238).

Percebe-se, assim, que Young (2011, p. 614) procura deixar claro não só o entendimento que possui em relação à diferenciação entre conhecimentos cotidiano e especializado, como também sua defesa quanto ao campo no qual cada um deles deve ser trabalhado, quando se pensa em políticas curriculares: o currículo entendido como a prescrição curricular, e não como o processo curricular como um todo, "deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores".

Como colocado anteriormente, Young defende como uma das características do conhecimento poderoso o fato de ele, sobretudo por diferenciar-se epistemologicamente do conhecimento ligado às experiências mais imediatas do cotidiano, ser capaz de propiciar processos de generalização. Assim, de posse desse conhecimento especializado, o aluno conseguiria partir dos limites da disciplina matriz desse conhecimento e alcançar dimensões explicativas mais abrangentes, porque deteria recursos para extrapolar as situações diretamente vivenciadas.

Na disciplina de Arte, a premissa de que o conhecimento escolar deve ser capaz de oferecer ao aluno meios para que ele possa compreender o mundo para além de sua experiência cotidiana encontra eco em Barbosa (2002), quando a autora enfatiza que o conhecimento escolar de Arte tem de visar ao desenvolvimento dos campos imagético, perceptivo e crítico do aluno: o contato com obras artísticas – e também com a prática delas – pode proporcionar a ele

questionamentos advindos tanto do encantamento quanto do estranhamento diante daquele produto. Nessa produção de sentidos, Barbosa (2002) destaca que a ampliação desses campos permite sucessivas ressignificações de si próprio, do outro, da relação eu-outro e do meio que o cerca, considerando que o aluno adentra cada vez mais no cerne da disciplina por meio de conteúdos que o possibilitam fazer, fruir e contextualizar arte (BARBOSA, 2012)[57].

Assim, o conhecimento escolar oferecido pela disciplina de Arte, entendido como aquele capaz de proporcionar o desenvolvimento dos campos imagético, perceptivo e crítico (Barbosa, 2002), invariavelmente afasta a visão de currículo como aquele detentor de uma função "instrumentalista" – entendida, como menciona Young (2011, p. 610), como a função que esteja a serviço de algum objetivo externo a ele – e o coloca como um pilar fundamental que justifica a existência das escolas: "Precisamos conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos tais como 'contribuir para a economia' ou 'motivar aprendizes descontentes', mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas", defesa que dialoga diretamente com a discussão apresentada nos itens anteriores deste capítulo.

Também para Barbosa (1975, p. 113), o que é próprio da disciplina de Arte precisa ser contemplado no currículo, uma vez que a Arte "não tem importância para o homem (sic) somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos". Dessa maneira, ainda que a disciplina possa ser "um poderoso auxiliar para o enriquecimento do processo de aprendizagem dos demais conteúdos cognitivos escolares" (BARBOSA, 1975, p. 90), seu conteúdo não pode ser reduzido à pulverização em práticas que privilegiem somente a inter-relação com outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento, colocando-o como um "catalizador" para outras aprendizagens que não as de seu campo específico.

Conforme citado anteriormente, Young (2011, 2013) defende que a disciplina tem um papel curricular por meio do qual o estudante pode acessar o conhecimento especializado que é produzido no campo acadêmico e recontextualizado para o âmbito escolar. Nesse sentido, a separação das disciplinas possibilita que conceitos específicos e formas de abordar os fenômenos sociais e culturais de cada uma possam ser ensinados ao aluno. Torna-se imperativa,

[57] Embora a abordagem triangular proposta pela educadora Ana Mae Barbosa tenha sido fruto de seus estudos voltados às artes visuais, ela é amplamente utilizada como base para construção de propostas curriculares também de outras linguagens artísticas, as quais se valem de uma metodologia que contempla o ensino da Arte sob a triangulação fazer arte × fruir arte × contextualizar arte. Sua proposta será abordada com mais ênfase no item seguinte.

portanto, e sobretudo neste momento histórico-político, a defesa de que o ensino de Arte, principalmente na rede pública, se fundamente em sólidos conhecimentos provenientes do estudo e da produção acadêmica relativos a cada linguagem artística, de modo que, conforme pontuam Ferraz e Fusari (1999, p. 15, grifo das autoras), "a *arte* esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens"[58].

Sem a intenção de desviar-se do foco da discussão, mas entendendo que ela invariavelmente resvala sobre o debate acerca de propostas curriculares interdisciplinares, considera-se importante um adendo a esse respeito pelo fato de isso interferir de modo direto na valorização de um currículo centrado em disciplinas. As propostas curriculares interdisciplinares têm sido defendidas, em larga escala e em nível internacional, em razão das tendências globais percebidas atualmente – as quais podem acarretar em mudanças no âmbito das ocupações sociais (Young, 2011) –, que acabam por eclipsar conhecimentos especializados que são provenientes de disciplinas específicas. Para Young (2011), entretanto, a questão da integração de conceitos, ou seja, as conexões entre disciplinas que são necessárias para um entendimento global de mundo, também é uma questão pedagógica, e não curricular, devendo, portanto, ser tratada na esfera da sala de aula – e não prescrita no currículo –, inclusive porque tais conexões muitas vezes são disparadas por questionamentos que partem dos próprios alunos, ao perceberem a incapacidade de um único conceito dar conta de resolver um problema: "[…] uma abordagem baseada na disciplina ou na área de conhecimento não impede os alunos de ganhar confiança suficiente para desafiar as fronteiras dessa disciplina ou área de conhecimento" (YOUNG, 2013, p. 237). Sobre essa premissa, o autor vale-se de uma metáfora para explicá-la, curiosamente advinda do campo da Arte: "Se você realmente dominar o violino ou o violoncelo, você tem acesso à música que está além de seu instrumento. É isso que penso em relação às disciplinas" (YOUNG, 2011, p. 619)[59].

---

[58] Relacionado a essa questão, é relevante levar-se em consideração que a BNCC para o Ensino Médio retira da Arte e dos demais componentes curriculares que integram a área do conhecimento "Linguagens e suas tecnologias" as habilidades e os objetos de conhecimento específicos a essas disciplinas, mantendo somente os concernentes ao ensino da Língua Portuguesa. Essa interrupção do processo de ensino específico de Arte de um ciclo a outro não é aleatória e parece dizer muito do que se espera do aluno da rede pública ao final de seus estudos na educação básica.

[59] Sobre essa questão, pode ser interessante a observação do posicionamento do sociólogo brasileiro Cesar Callegari – quando de sua renúncia à presidência da Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil e Ensino Fundamental) – quanto à abordagem interdisciplinar proposta pela Reforma do Ensino Médio e o consequente enfraquecimento na BNCC, para este ciclo de ensino, dos conhecimentos próprios aos domínios de cada disciplina: "Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados

Feita essa observação, volta-se ao debate acerca da defesa de que o ensino de Arte, sobretudo na rede pública, esteja ancorado em sólidos conhecimentos advindos de suas respectivas linguagens artísticas e em sua transmissão por meio da disciplina de Arte, de modo que ao aluno seja ofertado o acesso a conhecimentos especializados que o habilitem a compreender o mundo de modo mais abrangente, generalizável que o realizado de modo mais restrito por meio de suas experiências cotidianas.

Quanto à capacidade generalizante do conhecimento poderoso, ou quanto ao poder do conhecimento, Young (2013, p. 235) afirma que ele não se limita às ciências biológicas e exatas, mas se estende também às humanas, como a Literatura e as Artes: "Grandes obras de arte são 'poderosas' porque tratam de emoções como culpa, remorso, pesar, responsabilidade e alegria, que são emoções vividas em contextos particulares, mas comuns a todos os seres humanos".

Ao focalizar a Arte, e mais especificamente a dança, objeto de investigação desta pesquisa, constata-se, com efeito, a existência de inúmeras obras coreográficas, tidas historicamente como clássicas, que tratam de temas universais e que, portanto, poderiam ser consideradas fonte de um conhecimento poderoso, ao possibilitar ao aluno o alcance de um conhecimento abrangente de mundo. *A morte do cisne* (1905), solo criado pelo russo Michel Fokine para a bailarina Anna Pavlova, pode ser um exemplo que corroboraria as considerações de Young: com vigorante interpretação de Pavlova nos curtos minutos de *performance*, a peça integrante dos *Ballets Russes* trata de questões relativas à morte, tema pertencente ao campo coletivo que pode representar forte poder do conhecimento da dança para o incremento das possibilidades de compreensão do mundo: "Sob o olhar do espectador, a obra de Fokine permite que a morte persista na imagem, fazendo de cada passo sintoma de mortalidade" (BERNARDES, 2011, p. 159)[60].

Mas emoções consideradas universais, tidas como comuns aos seres humanos, também são abordadas em obras literárias e de outras linguagens artísticas, como apontou Young (2013).

---

aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país?". CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação** – César Callegari renuncia à presidência da Comissão da BNCC. Brasília, 29 jun. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 3 mar. 2021.

[60] BERNARDES, Joana Duarte. A eterna repetição de Ícaro: para uma poética da dança. **Revista de História das Ideias**, Universidade de Coimbra, v. 32, 2011. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/eterna_repeti%C3%A7%C3%A3o_de_%C3%ADcaro_para_uma_po%C3%A9tica_da_dan%C3%A7a>. Acesso em: 14 mar. 2021.

A temática da finitude da vida, tratada na coreografia *A morte do cisne*, também é encontrada, por exemplo, em *A morte de Ivan Ilitch* (1886), novela de Liev Tolstói em que o protagonista, a que o título da obra alude, só passa a refletir sobre o sentido de sua vida estando na iminência da morte: "A trajetória de Ivan Ilitch se mostra como a jornada de uma vida morta, vazia de sentido, para uma morte na qual o sentido da vida parece ser para ele inteiramente compreendido" (DANTAS, 2010, s/p) [61]. Também nas artes visuais essa relação dicotômica pode ser compreendida de modo generalizante, como em *A mãe morta e a criança* (1897-1899), óleo sobre tela de Edvard Munch em que, segundo o historiador de Arte Ulrich Bischoff (1997, p. 57), a "Vida e a Morte encontram-se […] com uma rigidez raramente igualada em qualquer outro lugar"[62].

Diante dessas colocações e do que Young (2013) aponta para a Literatura e as Artes, no entanto, percebe-se a necessidade de o presente estudo avançar em relação à abordagem de conhecimentos que, embora considerados universais, não são restritos à dança e não respondem em sua totalidade, portanto, ao que esta pesquisa investiga – o conjunto de conhecimentos de dança considerados poderosos no ensino escolar e que é produzido especificamente dentro das fronteiras dessa linguagem artística. Do contrário, se o debate restringir-se aos conhecimentos poderosos que também podem ser adquiridos pelo ensino de outras artes e da Literatura, a inclusão da dança no currículo de Arte teria enfraquecidas sua relevância, sua justificativa e sua força de reivindicação.

Desse modo, pensa-se necessária a reflexão acerca do que estaria circunscrito nas fronteiras da dança e que poderia ser considerado como um conhecimento que ofereceria ao aluno uma compreensão de mundo mais ampla, generalizável e independente dos conhecimentos restritos às suas experiências cotidianas – na concepção de Young, um conhecimento poderoso.

---

[61] DANTAS, Jurema Barros. O desafio de ser mortal: um ensaio sobre a questão da morte na atualidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, v. 10, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8932/6818>. Acesso em: 14 mar. 2021.

[62] BISCHOFF, Ulrich. **Edward Munch** (1863-1944) – Imagens de vida e de morte. Tradução portuguesa: Jorge Valente. Colônia: Taschen, 1997.

Em 1956, após três décadas em constante diálogo com educadores envolvidos em propostas de reformas educacionais no Brasil, o professor de balé clássico Pierre Michailowsky (1956, p. 135)[63] publicou o livro *A dança e a escola de ballet*, no qual afirma que,

> Sendo a essência poética da imaginação abstrata, a dança clássica é universal, é a "linguagem da divindade perdida entre os mortais". Ela não conhece os limites dos grupos éticos nem as fronteiras político-nacionais. A arte da dança clássica não tem pátria, sendo patrimônio universal de toda a humanidade.

Tal qual coloca Young (2013), e conforme discutido anteriormente, entende-se que reconhecer a proveniência de poder – muitas vezes, inclusive, opressiva – de um conhecimento não impede de encontrar-se nele relevância, uma vez que as características do campo de origem não são propriedades do conhecimento em si. Assim, o fato de o ensino do balé clássico ser originário de um meio de poder – corte francesa renascentista – não significa que esse estilo de dança não possa fornecer conhecimentos passíveis de serem considerados poderosos, essenciais. Contudo, é necessário não se perder de vista que a universalização do balé clássico,

---

[63] O bailarino e professor russo Pierre Michailowsky radicou-se no Brasil em 1926 com sua esposa, a francesa Vera Grabinska, com o propósito de juntos fundarem, no Rio de Janeiro, a Escola de Danças Clássicas, aos moldes da argentina sediada no Teatro Colón, em Buenos Aires. O projeto, todavia, não foi aprovado e o casal passou a ministrar aulas de balé clássico em clubes cariocas. Michailowsky era próximo de idealizadores da Escola Nova (movimento que, com mais força na década de 1930 no Brasil, reivindicou a universalização da escola pública), como Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Ao educador baiano – para quem, em 1962, o professor de dança vendeu sua residência em Itaipava ao retornar à Rússia –, enviou, em 1954, um telegrama solicitando ajuda à Teixeira para que a publicação de seu livro *A dança e a escola de ballet*, pelo MEC, pudesse ser agilizada, o que ocorreu dois anos depois. Já a poeta carioca destacou o trabalho de Michailowsky, como educador de dança, em sua Página de Educação do Diário de Notícias (*A arte geradora da beleza do corpo e do espírito*. Doutrina estética e visão educacional do professor Pierre Michailowsky. Rio de Janeiro: Diário de Notícias, Página de Educação, p. 5, 6, jul., 1930), para a qual convidava personalidades tidas por Meireles como "homens que ficam eternamente como um facho sempre aceso iluminando o mundo" (LOBO, 2010, p. 22). Para Camara e Roberto (2017, p. 47), nomes cuja importância no campo da educação era reconhecida internacionalmente, como o de Michailowsky, "davam consistência e vigor à 'Página' e às posições assumidas por Cecília Meireles junto a seus pares, assim como diante dos opositores às ideias aquilatadas pela Escola Nova. Nessa perspectiva, a Escola Nova era apresentada como caminho capaz de fazer 'ver o mundo infantil', 'revelando' a escola e as possiblidades de dinamizar as suas relações cotidianas". Fontes: COMPANHIAS Oficiais de Danças Brasileiras. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo636119/companhias-oficiais-de-dancas-brasileiras>. Acesso em: 13 mar. 2021. Verbete da Enciclopédia; ALMEIDA, P. V. L. de A. **Crônicas de Cecília Meireles**: leitura e literatura em prol da renovação educacional (1930-1933). Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014; VIANA FILHO, L. **Anísio Teixeira**: a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro9/chama_capitulo6.html>. Acesso em: 14 mar. 2021; TELEGRAMA de Pierre Vera Michailowsky a Anísio Teixeira solicitando sua intercessão para que apressem a publicação de seu livro. Petrópolis (RJ). Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/at/textual/telegrama-de-pierre-vera-michailowsky-a-anisio-teixeira-solicitando-sua-intercessao-para-que-apressem-a-publicacao-de-seu-livro-petropolis-rj>. Acesso em: 14 mar. 2021; LOBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC); CAMARA, S. C.; ROBERTO, J. de C. Entre o "sonho e a ação": a infância e sua educação nas crônicas de Cecília Meireles no jornal Diário de Notícias, de 1930 a 1932. **Educação Em Foco**, UEMG, 20(30), 39-58, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1759>. Acesso em: 14 mar. 2021.

defendida por um aspecto exclusivamente cultural, como o fez Michailowsky, não pode ser a premissa para que todo o conhecimento derivado dele seja considerado universal, generalizável e, portanto, poderoso para o ensino de dança na escola. Nessa perspectiva, Pereira (2003, p. 100) problematiza a universalização do balé clássico ao aludir a essa passagem textual do professor russo:

> Essa é uma das grandes lendas das quais o balé ainda padece. Como foi uma das primeiras formas de dança cênica de que se tem notícia no Ocidente, acreditou-se, o que ainda em alguns meios vigora, que, por prescindir da linguagem verbal, o balé seria inteligível em qualquer cultura. Este fato, por vários motivos, não se sustenta. […].

Porpino e Lima (2011, p. [9])[64] também caminham nessa direção ao afirmarem que não é possível "[…] negar esse conhecimento, mas não é justo pensá-lo como uma verdade inquestionável que faz classificar e julgar a diversidade de formas de dançar".

Conforme visto no trabalho de levantamento de produção acadêmica, considerando a temática definida para esta pesquisa (dança no currículo escolar de Arte) e dentro do recorte temporal estabelecido (2005-2020), Batalha e Cruz (2019), Freitas (2011) e Silva (2018) defendem a posição da dança no âmbito cognitivo – e não limitada aos aspectos social e afetivo –, ao entenderem que o corpo que dança é fonte de conhecimento sistematizado.

Isso posto, esta pesquisa defende que a dança tem conhecimentos essenciais – na concepção de Young (2013), poderosos – que justificam sua inserção na composição do currículo escolar, ainda que distintas perspectivas teóricas no campo acadêmico da dança culminem em dissensos no campo curricular. E, uma vez que faz parte do jogo da escolha curricular uma disputa que nunca cessa, esses dissensos se mostram legítimos.

No entanto, no recorte temporal em que esta pesquisa opera, percebe-se que há vozes que sobressaem – em outras palavras, perspectivas que têm sido mais apoiadas – e outras que reivindicam aos documentos curriculares oficiais a inserção das linhas de pesquisa que defendem. Este é o caso, por exemplo, da crítica encontrada em Silva (2018, p. 111), cujo estudo compõe o *corpus* do levantamento bibliográfico feito por esta investigação:

> […] é necessário considerar que nessas novas leis que regem a educação básica [referência à BNCC] permanece o mesmo pensamento segregador que admite a separação entre corpo e mente, razão e emoção, prática e teoria. Por que a construção desses documentos continuam (sic) sedimentada em bases

[64] Para as fontes bibliográficas digitais citadas das quais não consta paginação, convencionou-se, nesta pesquisa, a adoção do uso de colchetes para indicar a página do arquivo em PDF a que as citações pertencem.

> teóricas tradicionais? Por que as pesquisas sobre elaboração do pensamento, publicadas desde o final do século vinte, não foram consultadas? […].

Os questionamentos feitos pela pesquisadora mostram com clareza como os documentos curriculares são sempre – e devem mesmo ser – criticados. Contudo, ainda que nunca possa ser esgotado o debate sobre quais conhecimentos devem entrar em uma seleção curricular e por que há escolha de uns em detrimento de outros, é preciso sempre ser feita uma escolha, compreendendo-a circunscrita a um período de tempo e passível de questionamentos constantes.

Desse modo, no início do item a seguir, que trata especificamente da dança no contexto escolar, discute-se acerca dessas vozes sobressalentes nos achados desta pesquisa.

3.4 Dança no contexto escolar

Para que mais dados pudessem ser obtidos na direção de se aprofundarem as discussões acerca da dança no contexto escolar, optou-se pela ampliação da revisão de literatura relativa à dança no currículo escolar de Arte. Assim, nas mesmas bases já investigadas no levantamento bibliográfico inicial (exposto na introdução desta pesquisa), foram acrescidas mais quatro combinações de distratores – "Parâmetros Curriculares Nacionais" AND "arte"; "Parâmetros Curriculares Nacionais" AND "dança"; "Base Nacional Comum Curricular" AND "arte"; "Base Nacional Comum Curricular"' AND "dança" –, a fim de se ampliar a possibilidade de ocorrência de trabalhos passíveis de serem incluídos no *corpus* inicial. Por meio dessa busca, obtiveram-se os resultados explicitados na Tabela 7, já descartados os trabalhos que não se inserem na temática desta pesquisa[65].

TABELA 7 - Levantamento bibliográfico com os distratores "Parâmetros Curriculares Nacionais", "Base Nacional Comum Curricular", "arte" e "dança"

Base de dados	Número de documentos encontrados Combinação 1 ("Parâmetros Curriculares	Número de documentos encontrados Combinação 2 ("Parâmetros Curriculares	Número de documentos encontrados Combinação 3 ("Base Nacional Comum	Número de documentos encontrados Combinação 4 ("Base Nacional Comum	Total

[65] Como na primeira revisão bibliográfica feita, nesse descarte estão inclusas as pesquisas que abordam a investigação de questões concernentes ao campo pedagógico e da didática sem contemplar uma discussão curricular; a dança na Educação Física; e a dança no contexto integralmente extracurricular.

	Nacionais” and “arte”)	Nacionais” and “dança”)	Curricular” and “arte”)	Curricular” and “dança”)	
SCIELO	0	1	0	0	**1**
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	3[66]	4[67]	0[68]	1[69]	**8**
BDTD	0[70]	1[71]	0	0[72]	**1**
BIBLIOTECA USP	0	0	0	0	**0**
TOTAL	**3**	**6**	**0**	**1**	**10**

Fonte: Elaboração própria.

Com a inserção dos distratores que relacionaram a dança aos documentos curriculares federais, somaram-se mais dez pesquisas (uma dissertação de mestrado e nove artigos acadêmicos) às sete levantadas anteriormente.

Finalizada essa etapa, dirigiu-se, então, à plataforma digital da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (Anda), por entender-se que as publicações do campo se concentram em plataformas digitais de instituições voltadas às pesquisas na área de Dança e de Arte. Em navegação pelo portal da Anda, portanto, acessaram-se os anais de 2011 a 2019 (período disponibilizado no *site* e que se insere no recorte temporal delimitado para esta pesquisa), divididos por eixos temáticos. A seleção para posterior leitura e sumarização dos trabalhos foi feita com base na temática da presente pesquisa e nas investigações cujos pesquisadores estavam ao menos no nível do mestrado, valendo-se da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos de todos os eixos temáticos. Feita essa seleção, levantaram-se mais 18 trabalhos que dialogam com a dança no ensino escolar e que trazem discussões curriculares. Somados aos trabalhos elencados anteriormente, chegou-se a um *corpus* final composto de 35 pesquisas.

Pela releitura dos resumos dos 35 estudos elencados, constatou-se que eles tratam de quatro temáticas principais – ensino de dança na escola, dança como conhecimento curricular, formação docente para o ensino de dança na escola e entendimento de corpo no ensino de dança na escola – , o que levou à criação de mais duas categorias. Desse modo, essas produções foram distribuídas, como a Tabela 8 aponta:

[66] Excluído um trabalho duplicado nas seleções pesquisadas anteriormente.
[67] Excluídos os trabalhos duplicados (6) nas seleções pesquisadas anteriormente.
[68] Excluídos os trabalhos duplicados (4) nas seleções pesquisadas anteriormente.
[69] Excluídos os trabalhos duplicados (10) nas seleções pesquisadas anteriormente.
[70] Excluídos os trabalhos duplicados (2) nas seleções pesquisadas anteriormente.
[71] Excluído um trabalho duplicado nas seleções pesquisadas anteriormente.
[72] Excluídos os trabalhos duplicados (2) nas seleções pesquisadas anteriormente.

Tabela 8 - Número de documentos por eixos temáticos ampliados

	GRUPOS TEMÁTICOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS POR TEMÁTICAS AFINS
1	Ensino de dança na escola	22
2	Dança como conhecimento curricular	8
3	Formação docente para o ensino de dança na escola	3
4	Entendimento de corpo no ensino de dança na escola	2

Fonte: Elaboração própria.

Após a organização dos trabalhos em grupos temáticos, foi realizada na íntegra a leitura das produções, sumarizadas a seguir.

Grupo 1 – Ensino de dança na escola

Dos 22 trabalhos alocados no grupo que tem como temática comum o ensino de dança na escola, dez tratam da educação básica de maneira geral (FERNANDES, 2011; BORSATTO; NERY, 2015; FALKEMBACH; ICLE, 2016; RIBEIRO; NASCIMENTO; MOREIRA, 2016; ALVES *et al.*, 2017; SILVA, 2014, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019; CORRÊA; SANTOS, 2019; SOUSA; HUNGER, 2019), dois focalizam a Educação Infantil (LIMA, 2009; ANDRADE, 2016), quatro recortam o Ensino Fundamental de modo geral (SILVA, 2011; GODOY *et al.*, 2012; CAZÉ, 2014; RORIZ, 2014), três abordam os anos iniciais do Ensino Fundamental (PORPINO; LIMA, 2011; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; RIBEIRO; OLIVEIRA; MOREIRA, 2016) e três focalizam os anos finais do Ensino Fundamental (FREITAS, 2011; BIGNETTI; VALLE, 2014; VALLE, 2014).

Em seu artigo tratado como testemunho, com base em Agamben, Silva (2014) contextualiza a trajetória de 18 anos percorrida pela dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, acompanhada pela autora desde o início (a princípio como professora, depois como coordenadora de projetos e posteriormente como integrante da equipe técnica da Secretaria de Educação). No ano de 2006, a disciplina Dança passou a integrar a base diversificada do currículo e somente em 2013 passou a compor a proposta curricular de base comum da rede como linguagem da Arte. Apesar de muitas conquistas terem sido feitas ao longo desse trajeto, a autora considera que a dança ainda precisa sobrepor muitos obstáculos para que possa ser legitimada como disciplina necessária à formação discente. Entre eles, são destacadas: falta de formação específica na área por parte da maioria dos professores; ausência de licenciatura em Dança na

cidade; e subdivisão de estilos de dança previstos no edital de contratação de professores, o que impede o estudante de conhecer a dança como área de conhecimento escolar, uma vez que aprende apenas um tipo de dança. Já como ponto que fortalece essa linguagem artística é destacada a promoção de muitos eventos de dança, o que contribuiu para que ela se solidificasse como disciplina escolar e contribui para que o estudante experiencie um espaço cênico fora da escola. Valendo-se dessas considerações, ancoradas em Foucault, Greiner e Katz, Rengel, Esposito e Agamben, a pesquisadora finaliza apontando a necessidade de a dança estar presente na educação básica e ser discutida em todas as instâncias (políticas, educacionais, artísticas e sociais).

Já em sua tese de doutorado, Silva (2018) objetiva analisar questões que norteiam as experiências pedagógicas e as diretrizes curriculares para o ensino da dança na educação básica. Para isso, inicia sua pesquisa com breve histórico da dança na educação básica e uma contextualização da BNCC dentro de um campo de disputas político-ideológicas que vai de sua concepção à sua implementação. Nessa contextualização, destaca que na BNCC a Arte é retirada do âmbito cognitivo, na medida em que é considerada uma habilidade prática e socioemocional. Na sequência, discorre sobre o número reduzido de cursos de licenciatura em Dança no Brasil, destacando que os professores que lidam com essa linguagem na educação básica tendem a ter formação em magistério, licenciatura em Pedagogia e Educação Física, o que, para a autora, favorece que tomem as experiências pedagógicas como norteadoras para a dança no currículo escolar, distanciando-se bastante das questões voltadas à sensibilidade artística, ao pensamento reflexivo e à reprodução do conhecimento e das habilidades concernentes a essa linguagem artística. Posteriormente, a investigadora constrói um panorama da dança na educação básica, por meio do relato da própria experiência docente e da análise documental de informações coletadas em publicações (como artigos, páginas de redes de ensino e documentos oficiais por elas produzidos, do Brasil e de alguns países estrangeiros), que mostram como as redes de ensino estão desenvolvendo políticas públicas para a dança como linguagem pertencente ao campo da Arte. Para o tratamento desses dados coletados, a pesquisadora se vale de uma fundamentação teórica que aproxima a educação e a comunicação; nesse sentido, apoia-se em Martin-Barbero, a fim de demarcar a diferença entre corpo pensante e corpo instrumento, e, no campo da Dança, da teoria corpomídia, proposta pelas pesquisadoras Katz e Greiner. Em suas considerações finais, a autora destaca como urgente a manutenção das discussões sobre a dança na escola para que ela não seja banida da educação básica; retoma discussões feitas ao longo de seu trabalho, como a constatação da baixíssima quantidade de professores atuantes na educação básica que têm

formação em Dança e a carência de conhecimentos de dança aí mobilizados, aos quais se sobrepõem a preocupação com o entretenimento, a disseminação de estereótipos, o utilitarismo e a ênfase em uma educação de valores. Aponta ainda a necessidade de serem incluídos, nos cursos de licenciatura em Dança, debates sobre políticas públicas para o ensino dessa linguagem artística na educação básica, além da organização de uma rede nacional que se disponha a construir um ecossistema comunicativo que traga à escola o entendimento sustentado no referencial teórico utilizado pela pesquisadora, que é a diferença entre corpo pensante e corpo instrumento.

No artigo de Batalha e Cruz (2019), as pesquisadoras relatam um estudo desenvolvido no estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender como professores com formação superior em Dança, que atuam ou já atuaram na educação básica, concebem o ensino da dança na escola e de averiguar se e como o ensino é implementado visando à sua inserção na disciplina de Arte. Após apontar as diferentes concepções da dança na Educação Física (como conteúdo da cultura corporal do movimento) e na Arte (como área do conhecimento que envolve não só a prática, mas também aspectos artísticos e estéticos) e discorrer sobre como o ensino no contexto escolar pode ser dificultado por conta das ambiguidades que essas concepções distintas podem gerar, as autoras trazem como caminho metodológico a análise documental – que incidiu sobre a legislação acerca do ensino da dança – e entrevistas semiestruturadas com oito professores licenciados em Dança e uma professora pesquisadora, referência na área no Brasil. Como aporte teórico para a análise em didática e formação de professores, Batalha e Cruz (2019) se valem de concepções como aprendizagem da docência, proposta por Cochran-Smith e Lytle, a mobilização de vários saberes, defendida por Gautier, e a epistemologia da prática e o ensino reflexivo, de Schön; para a análise da inserção da dança no currículo escolar, as pesquisadoras adotaram a perspectiva do multiculturalismo, com base em Canen e Ivenicki; 2014); e, no que concerne à dança, apoiaram-se nos estudos de Marques, de Strazzacappa e de Strazzacappa e Morandi, que defendem a dança como elemento formativo e, por isso, como área de conhecimento do campo da Arte cujo ensino é construído por meio do corpo. Valendo-se dos relatos obtidos nas entrevistas, trazem aproximações entre as concepções de dança dos depoentes e os referenciais teóricos utilizados para essa análise, reforçando a defesa de que a dança na escola precisa de uma proposta de ensino-aprendizagem embasada em pressupostos que considerem a reflexão e a criticidade. Ainda, destacam o prejuízo que as aulas na escola podem sofrer pela falta de profissionais licenciados em Dança; a dificuldade do professor de dança para inserir-se nas redes de ensino e de inseri-la em seus currículos; as dificuldades estruturais para o ensino de dança na

escola; e a necessidade de o poder público garantir não só a entrada na escola de profissionais licenciados em Dança como também a sua inserção no currículo de Arte.

Falkembach e Icle (2016) se valem em seu artigo das conexões estabelecidas entre a noção de tecnologias de subjetivação, por meio das concepções teóricas de Michael Foucault, e os estudos de movimento de Rudolf Laban para se pensar o ensino de dança na escola não como a transmissão de técnicas ou a simples criação de movimentos, mas sim como um modo de "viver a ambiguidade de cuidar-se e assujeitar-se" (FALKEMBACH; ICLE, 2016, p. 644). Com o intuito de desprender-se da configuração de estrutura hegemônica da escola e da estrutura curricular que, conforme os autores, fragmentam o conhecimento e o ser humano, bem como priorizam o conhecimento racional, os pesquisadores se embasam em referenciais teóricos da dança e do movimento − como Carneiro, Fernandes, Marques, Miranda, Primo, Santos, Scarpato e Strazzacappa − para articular conceitos dos dois teóricos supracitados e propor um modo de pensar as práticas de dança na escola como processos de subjetivação que abarcam e rearranjam três dimensões (tecnologias disciplinares, que regulam os corpos; tecnologias biopolíticas, que atuam sobre as condutas da população; e tecnologias de si, relacionadas às práticas éticas e à subjetivação de si mesmo).

O artigo de Corrêa e Santos (2019) se propõe a apresentar os resultados de uma pesquisa, realizada pela parceria entre duas universidades federais do Rio Grande do Sul, que objetivou traçar um panorama da dança na escola por meio do mapeamento de políticas educacionais, documentos oficiais e investigações acadêmicas voltados a essa temática, com enfoque na inserção do professor de dança no contexto da educação básica. Para tanto, valeu-se de uma revisão da literatura e de uma busca bibliométrica e documental abarcando o período de 1990 a 2017. Para a discussão das leis e dos documentos oficiais referentes ao ensino de Arte nas escolas brasileiras, as autoras se embasaram em referenciais teóricos de Mello e de Martins; e, para a discussão em torno da produção acadêmica sobre o tema, valeram-se do aporte teórico encontrado em Aquino, Strazzacappa e Silva. Dos achados de pesquisa, as investigadoras compreendem que, para que seja analisado o movimento em rede capaz de impulsionar a inserção e o ensino de dança no contexto escolar brasileiro, é necessária uma visão sistêmica e relacional com a qual seja possível identificar os diferentes agentes que, conectados, podem viabilizar a prática artística da dança na educação básica. Entre esses agentes, destacam o papel das universidades, cuja produção de conhecimento na área fortalece a justificativa de se concretizarem ações que auxiliem a inserção formal da dança na escola. Ainda, ressaltam que cabe aos cursos superiores de Dança,

sobretudo os de licenciatura: a aproximação entre a universidade e a escola, por meio de disciplinas acerca de teorias e práticas pedagógicas; os estágios docentes; as proposições de práticas em ambientes reais; o acompanhamento dos egressos no trabalho docente na educação básica; e o acompanhamento sistemático e a análise de propostas governamentais e políticas públicas focalizadas no ensino formal de Arte e de dança no contexto escolar.

Alves e colaboradores (2017) trazem em seu artigo as considerações obtidas de uma pesquisa que buscou analisar os fundamentos do ensino da dança no contexto escolar em dois países − Brasil e Portugal. A escolha do *corpus* de pesquisa, a saber, os programas nacionais que desenharam as diretrizes para o ensino da dança (os PCN em Educação Física e em Arte no Brasil, e os Programas de Educação Física e a Proposta alternativa para o ensino de dança no Ensino Fundamental II em Portugal), deu-se pela relevância desses programas para o ensino da dança e a proximidade do período em que foram elaborados (na visão das autoras, ainda que reflitam distintas propostas de governo e diferentes processos de criação, parecem responder a uma demanda de revisão de diretrizes curriculares observadas tanto na Europa quanto na América Latina). Como aporte teórico relativo à dança, foram mobilizados conceitos de Gehres, Laban, Marques, Greiner, Domenici, Monteiro, Preston-Dunlop, Shapiro, Smith-Autard, Stinson e Taylor. Para a análise documental, foi realizada uma investigação filosófica do tipo analítica, ancorada nos preceitos teóricos de Thomas e Nelson. Criando-se um sistema de categorias (objetivos, competências, conteúdo, metodologia, avaliação), os elementos textuais dos documentos curriculares foram classificados com base em indicadores objetivos/racionalistas; indicadores subjetivos/empiristas; e indicadores interacionistas, que visam à superação de dicotomias. Por meio dessa análise, portanto, as pesquisadoras puderam observar, em um panorama geral, a predominância de indicadores objetivos na área de Educação Física para ambos os países; um volume maior de indicadores interacionistas nos documentos brasileiros; e a existência de indicadores objetivos e subjetivos nos documentos de ambos os países em todas as categorias, com predominância de propostas subjetivas. Já em uma análise mais detalhada, puderam perceber que os documentos brasileiros indicam o desenvolvimento de uma proposta mais objetiva para os anos do Ensino Fundamental e uma postura mais interacionista para o Ensino Médio. Os documentos para Educação Física, no entanto, discutem os conteúdos do campo de modo mais generalizado, o que denota falta de especificidade quando observado pelo ponto de vista da dança, que no campo da Arte é tomada como linguagem. Já os documentos que tratam da dança no campo da Arte apresentam uma tendência ao interacionismo à medida que se avança pelos ciclos de ensino, tornando-se mais bem estruturada no Ensino Médio em decorrência

da visão de pluralidade cultural, embora essa categoria seja mais bem percebida quando analisados conteúdo, metodologia e avaliação do Ensino Fundamental 2. Em Portugal, as autoras observaram, pela pesquisa realizada, que a proposta da dança como disciplina artística ficou restrita ao 3º ciclo e se caracteriza pelo equilíbrio entre indicadores objetivos e subjetivos, com leve tendência a uma postura subjetiva, levando-se em consideração sua predominância nos 7º e 8º anos e o modo como os conteúdos dos princípios de dança são prioritariamente tratados.

O artigo de Sousa e Hunger (2019) traz os resultados de uma pesquisa-ação (IMBERNÓN) por meio da qual as autoras buscaram analisar os enfrentamentos e as barreiras vividos por professores no ensino de dança no âmbito escolar, a fim de que possam ser detectados os fatores determinantes de seu processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, valendo-se de uma abordagem mista (que lança mão de procedimentos qualitativos e quantitativos, por meio da utilização de questionário, entrevista semiestruturada e relatos orais e escritos), obtiveram dados de um grupo de 41 professores com formação em Educação Física, Arte e Pedagogia. Esses dados, escrutinados por meio de procedimentos estatísticos e de análise de conteúdo de Bardin, foram discutidos em articulação com uma revisão da literatura e categorizados. A revisão, por sua vez, contou com um levantamento bibliográfico cujas pesquisas, em sua maior parte restritas ao campo da Educação Física, apontam as principais dificuldades vividas pelos professores para o ensino de dança na escola. Já para a discussão da dança no contexto escolar, as autoras valeram-se dos escritos de Marques, Morandi, Strazzacappa, Strazzacappa e Morandi e Cunha. Desse processo, puderam constatar escassez de materiais didático-pedagógicos e uma infraestrutura inadequada como enfrentamentos concernentes ao contexto escolar; preparação acadêmica e domínio do conteúdo em dança insuficientes no âmbito de formação; e religião e mídia como fatores externos de interferência. As autoras concluem a pesquisa com a constatação de que ainda não houve, por parte dos docentes, uma apropriação das propostas curriculares advindas dos três níveis de governo e de que os enfrentamentos e as barreiras levantados são inadmissíveis. Assim, apontam para a emergência de uma revisão dos projetos políticos-pedagógicos, para que sejam oportunizados currículos escolares cujas propostas busquem a redução das desigualdades sociais, o que pode ser alcançado também por meio de propostas de experiências corporais e artísticas; ainda, alertam para a importância de um posicionamento por parte da equipe escolar para que o significado do ensino e da aprendizagem da dança seja reconhecido na formação integral e diferenciada dos alunos da educação básica.

Fernandes (2011) traz para discussão o que entende por uma fragilidade da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), sobretudo em seu artigo 26, que trouxe a Arte como componente curricular obrigatório, mas que acarretou a substituição dessa lei pela Lei 11.769/08, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas. Para tanto, a pesquisadora mobiliza em sua pesquisa os pensamentos de Marques para defender a dança como área de conhecimento e a função da escola como aquela que envolve o estabelecimento de relações com o conhecimento (devendo, portanto, ser de acesso universal). Ainda, traz como questionamento se a obrigatoriedade do ensino de música pode ou não contribuir para o ensino de dança no contexto escolar: se, por um lado, ela foi fruto de uma mobilização dos profissionais ligados a essa linguagem artística, por outro, essa obrigatoriedade trouxe movimentos isolados na área de Arte em relação à consolidação em forma de lei. Como finalização de seus escritos, a pesquisadora entende que seus questionamentos podem ser frutíferos para que mais conhecimento na área de dança na escola seja produzido e para que se avance na implementação efetiva do ensino de dança no contexto escolar.

Borsatto e Nery (2015) se valem das experiências como professoras de dança em uma escola privada de Curitiba-PR e dos pressupostos teóricos de Foucault, Freire e Bittencourt para tecer reflexões acerca da impossibilidade de viver-se sem regras e sistematizações, mas com a possibilidade de que elas provoquem inquietações capazes de tornar possível a transformação. Assim, compreendem que a dança e seus processos de ensino têm de ganhar espaço na tessitura do conhecimento na reflexão sobre a realidade, considerando os sujeitos como inacabados, incompletos e inconclusos. Ainda, afirmam que a disciplinarização dos processos de ensinar e aprender dança traz embutida a noção de equivalência entre saber e poder, o que entrava a conquista da autonomia e de acordos compartilhados por parte dos estudantes. Desse modo, defendem a transformação desses processos e uma mediação que favoreça a autonomia, a fim de que a educação rompa com as disciplinarizações e que o exercício e a vivência da ambiguidade, dos antagonismos e das contradições possam gerar mudanças e uma dança feita de acordos compartilhados.

Em seu trabalho, Ribeiro, Nascimento e Moreira (2016) expõem os resultados e as reflexões decorrentes de um levantamento bibliográfico que fizeram da produção acadêmica, mais precisamente de artigos científicos sobre o ensino de dança na escola publicados no período de 2005 a 2015, mais a inclusão de três coletâneas cujos artigos não foram encontrados nas bases de busca inicial, chegando a um *corpus* de 24 trabalhos. Ao avaliar se a produção teve um

aumento quantitativo, se houve ampliação das referências teóricas e se ela passou a apontar problemáticas distintas das encontradas em produção de períodos anteriores (1996 a 2005), as autoras procuraram investigar como essas produções poderiam contribuir na prática pedagógica do docente de dança nas escolas, valendo-se de referenciais teóricos sobre dança na educação de Marques, Strazzacappa e Godoy. Como achados de pesquisa, relatam não ter havido uma superação dos apontamentos apresentados nas pesquisas do período anterior, na medida em que nada de novo acerca das problemáticas concernentes à dança na escola foi levantado, destacando que os artigos têm um perfil mais diagnóstico que crítico e que há uma expectativa de que a escola primeiro se torne um espaço ideal para que, só então, o ensino de dança possa acontecer.

Andrade (2016), em sua tese de doutorado, tem como objetivo elaborar uma proposta para o ensino de dança voltada aos professores da Educação Infantil – e que, conforme a pesquisadora, pode ser adaptada a qualquer faixa etária –, para que esses profissionais tenham acesso aos saberes necessários ao ensino da Dança e possam exercer sua autonomia nas escolhas tanto pedagógicas quanto de formação e atuação. Para tanto, 1) apresenta um extenso e minucioso mapeamento do conhecimento acumulado sobre movimento e dança na Educação Infantil, em produções acadêmicas tanto da área de Educação Física quanto da de Dança, a fim de analisar quais concepções e propostas essas pesquisam sustentam; 2) faz um levantamento das cidades paulistas que possuem diretrizes e/ou orientações curriculares para a Educação Infantil, analisando esses documentos; 3) organiza um levantamento histórico sobre os caminhos que a dança percorre até chegar ao contexto escolar; 4) realiza um estudo de caso sobre um projeto voltado à educação básica, do qual fez parte; e, por fim, 5) apresenta uma proposta para o ensino de dança voltado à Educação Infantil. Para as ações de 1 a 3, a pesquisadora toma como procedimento metodológico de investigação a análise documental; para a ação 4, vale-se de um estudo empírico de natureza qualitativa cujas referências teóricas principais são o conceito de professor reflexivo, de Schön, e o de saberes da experiência, de Larrosa Bondía, atualizado por Godoy no contexto da dança (saberes em dança). Para a ação 5, a pesquisadora pauta-se em abordagens da infância presentes nos documentos oficiais dos municípios paulistas e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); em conceitos de Larrosa Bondía sobre a infância; em discussões e conceitos de dança propostos por Marques, Godoy, Strazzacappa, Almeida, Lima, Damásio, Moraes, Miller, Freire, Faria, Silva, Rengel, Rengel e Mommensohn e Santinho e Oliveira; e no conceito de planejamento de Ostetto. Andrade (2016) finaliza seu trabalho destacando a carência de produções e de pensadores para que se componha uma massa crítica de pesquisas em dança para crianças no campo acadêmico. Ainda, retoma o objetivo de sua pesquisa, ao apontar, por

meio da proposta criada, novos caminhos para que a dança na Educação Infantil possa ser ensinada por professores que se tornem autores, sujeitos da própria experiência e criadores de suas próprias práticas.

Em sua dissertação de mestrado, Lima (2009) investiga a prática educativa de dança na Educação Infantil, analisando como professoras desse segmento, de uma escola pública federal do Rio Grande do Norte, compreendem e vivenciam a dança no âmbito escolar. O referencial teórico em dança com o qual a pesquisadora aponta afinidades vem de Laban, Barreto, Porpino, Marques, Strazzacappa, Tibúrcio, Nóbrega, Caldas, Ribeiro, Antunes e Viana. Para compreender a dança como linguagem do corpo e como expressão criadora de sentidos, vale-se da Fenomenologia em Merleau-Ponty, Chauí e Maturana e Vilela. Para obtenção e análise do discurso das professoras, definidas como sujeitos da pesquisa, utiliza a abordagem qualitativa do tipo Fenômeno Situado, tanto de Martins quanto de Bicudo, pela qual o pesquisador se detém na experiência do sujeito em uma situação vivenciada. Assim, foram gravados discursos/descrições, proferidos pelas professoras, em torno de suas experiências com o ensino da dança. Após a leitura aprofundada dessas descrições, a pesquisadora fez uma seleção de parte das descrições e, valendo-se de sua própria linguagem, realizou uma síntese delas. Dessa trajetória metodológica, ancorada na Fenomenologia, obtiveram-se quatro unidades de significado – dança como expressão cultural; dança como conteúdo/conhecimento das áreas de Arte e Educação Física; dança em interface com outros conhecimentos; processos de ensino e aprendizagem da dança (LIMA, 2009) –, o que possibilitou à pesquisadora descrever e interpretar a compreensão que as professoras têm da dança na Educação Infantil. Como resultados, aponta que os diferentes sentidos da dança, atribuídos pelos sujeitos pesquisados, refletem-se nas diferentes formas de organização metodológica para o ensino da dança; conclui também que há a priorização do ensino de danças da tradição e que a equipe pedagógica da escola onde os sujeitos pesquisados lecionam se embasa nos princípios teóricos socioconstrutivistas para o ensino da dança como conhecimento/conteúdo. Ainda, destaca a necessidade de as professoras adquirirem experiência prática com a dança, bem como de vivenciarem formas diversificadas de dançar com seus colegas da área e com as crianças.

Silva (2011) propõe-se a refletir em seu trabalho acerca da inserção da dança no contexto da Educação em Tempo Integral implementada no Ensino Fundamental. Para tanto, traz um pequeno panorama histórico dos esforços que o governo brasileiro vem conjugando, desde a década de 1950, para que o tempo de permanência na escola seja ampliado, visando à melhoria

da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, à diminuição das diferenças e à mudança do papel social desempenhado pela escola. A autora mobiliza as discussões de Coelho para afirmar que a estruturação do currículo que visa à formação integral deve se basear na interdisciplinaridade e na integração curricular de saberes informais historicamente construídos na cultura popular, a despeito da "educação bancária", conceito concebido por Freire para referir-se à prática que coloca o educando na condição de aprendizagem passiva de conhecimentos transmitidos pelo professor. Nesse sentido, a pesquisadora defende que a Arte vai ao encontro dessa proposta de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento integral dos estudantes. Em seu trabalho, que se ancora nos pressupostos de dança na educação advindos de Cazé, Laban e Silva, a pesquisadora contextualiza o ensino da dança em proposta de Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora, que teve início em 1996. Com base em investigação de documentos (como projeto político-pedagógico – PPP, quadro de informações, grade horária, entre outros), visitas às escolas, grupos de estudos e outros, a autora afirma que, desde sua implementação (meados da década de 1990), o ensino de dança foi realizado em contraturno, e que somente em 2010 foi iniciado o processo de inclusão da dança no currículo, o que, no entanto, não é observado em sua totalidade. Assim, segundo Silva (2011), afastando-se de uma visão utilitária, mecanicista e assistencialista, a dança como disciplina em algumas escolas municipais de Juiz de Fora explora a pesquisa dos elementos da dança, o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de expressão e comunicação do corpo. Ainda, é oferecida aos educandos a apropriação dos conteúdos elementares da disciplina. Já quanto aos docentes que lecionam essa linguagem artística nas escolas, a autora constatou que a maioria é licenciada em Educação Física e somente um possui licenciatura em Dança[73], mas que há oferecimento de formação continuada aos professores das disciplinas artísticas e que esta qualifica o trabalho docente realizado. Como considerações finais, a pesquisadora lamenta, contudo, que o funcionamento da proposta de Educação em Tempo Integral, muitas vezes, acaba seguindo o mesmo padrão da escola de um único período e que a dança, não tomada como disciplina base, é posta no contraturno. Além disso, notou-se uma não interface das disciplinas artísticas com a proposta curricular da escola, o que traz uma fragilidade da manutenção delas, mesmo no contraturno, já que podem ser facilmente trocadas por atividades que sejam de maior interesse por parte dos educandos. Essas reflexões trazem à autora questionamentos acerca do significado da dança no contexto escolar, seu espaço/tempo real na escola e o critério de escolha das disciplinas artísticas para integrarem o currículo dessa

[73] Não consta do trabalho lido a quantidade total de docentes levantada.

proposta de Educação em Tempo Integral. Ainda, é levantada a urgência de discussões nos âmbitos escolar e governamental para que a dança possa integrar o currículo como uma disciplina que contribui para a aquisição e a produção de conhecimentos por parte dos educandos, bem como para que o ensino de dança na escola possa ser repensado e atualizado com propostas e discussões contemporâneas.

A comunicação de Godoy e colaboradores (2012) traz as reflexões decorrentes da primeira de três etapas do projeto desenvolvido entre 2011 e 2012 pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/Unesp), que elaborou e ofereceu um curso (inteiramente registrado) de formação continuada em dança integrada a outras linguagens artísticas a 15 profissionais da educação básica (professoras, coordenadoras, diretoras, gestoras de projetos etc.) formadas em Pedagogia, Educação Física e Artes. Valendo-se do aporte teórico de Rengel, Marques, Godoy e outros, o curso trouxe a dança na escola como uma linguagem detentora de um espírito investigativo, por meio do qual a criança pode "adquirir consciência de que o gesto e o movimento são manifestações pessoais e culturais que possuem qualidades estéticas" (GODOY *et al*., 2012). Ainda, ancorou-se na proposta de ação, reflexão e volta à ação, de Schön, a fim de que novos conhecimentos pudessem ser construídos e de que o trabalho se tornasse mais eficaz. Como avaliação do curso, as autoras tiveram retorno das participantes do qual se destacam a integração das linguagens (premissa do grupo de estudos e pesquisa, ao entender a Arte como um todo), as experiências práticas interligadas às discussões teóricas e a dinâmica de trabalho coletivo do grupo formativo. Com a finalização da primeira etapa, coube às participantes a transposição didática da proposta, a fim de que pudessem formar outros colegas, considerando-se o contexto mais amplo da Educação e as realidades locais − objeto de investigação da etapa seguinte da pesquisa.

Em seu artigo, Cazé (2014) discute o contexto do ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador-BA. Para isso, vale-se de alguns teóricos da dança na escola, como Marques, para traçar breve panorama histórico da inserção do ensino escolar da dança no Brasil, enfatizando o atraso temporal sofrido por essa linguagem artística em relação às demais, e para apresentar as principais características dos documentos do governo municipal que regeram e regem o ensino de Arte, em consonância com os PCN. O que se constatou, no entanto, foi que, após um concurso para professores de Arte ocorrido em 1999, por questões logísticas cada escola municipal ofereceu apenas de uma a duas linguagens artísticas, limitação que foi contra

os propósitos dos PCN e as determinações dos próprios documentos oficiais do município, que previam o ensino das quatro linguagens em todas as escolas. Ainda, que o número de escolas que possuem dança na matriz curricular é inexpressivo; que não há um projeto desenvolvido pela Secretaria que seja específico à dança, considerando que os projetos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm caráter multidisciplinar em razão das propostas dos PCNs; e que a limitação na carga horária dos professores, fruto de uma má gestão que degrada suas condições de trabalho, obriga-os a deslocamentos apressados de uma escola a outra, perdendo em qualidade a atuação profissional em sala de aula. Após essas considerações, a autora conclui apontando a necessidade de cada profissional licenciado em Dança estar politicamente engajado, a fim de que ele não se torne refém das circunstâncias que envolvem seu campo de atuação e de que a dança continue a buscar permanência na escola, que deve ser entendida como um ambiente de promoção de novos saberes.

Roriz (2014) expõe em seu trabalho as discussões de sua pesquisa acerca da dança no Ensino Fundamental, concentrando-se especialmente na concepção de corpo que permeia o ambiente escolar. Assim, traça breve panorama − no qual revela as diferentes concepções de corpo ao longo da história ocidental e sua relação direta com a história da Educação − para destacar que, a partir do início do século XXI e impulsionada pelas novas proposições acerca da corporeidade, a Arte fortaleceu-se e estreitou-se à Educação, de modo que esse novo entendimento de corpo pôde corroborar a quebra de heranças dicotômicas construídas historicamente e que permeavam o pensamento escolar. Disso decorre a possibilidade de o par aprendizagem-corpo, não mais fragmentado e visto como elemento integrante do conhecimento, ser um catalizador para que a Dança possa adquirir o grau de importância compatível com as demais áreas e/ou disciplinas, e para essa reflexão a pesquisadora vale-se das contribuições de Marques, Strazzacappa e Morandi e Nóbrega. Roriz (2014) avança com um relato de experiência por meio do qual mostra resultados parciais de sua investigação feita com estudantes da disciplina de dança do Ensino Fundamental da escola de aplicação da UFMG. Com base em quatro questões norteadoras (como os estudantes compreendem o corpo na escola; de que modo isso reverbera nas aulas de dança; como atua o docente diante dessa nova concepção de corpo na contemporaneidade; e como aquele diminui as lacunas existentes entre as produções teóricas contemporâneas, que quebram a dicotomia corpo-mente, e o que se dá na prática pedagógica), a autora percebe diferentes respostas dos alunos, que ora trazem a dualidade corpo-mente, ora trazem uma visão mais integrada − e isso parece relacionar-se ao fato de já terem ou não vivenciado anteriormente a dança no contexto escolar. Tratando-se de

uma pesquisa em andamento e com resultados ainda incipientes, a pesquisadora traz como maior ponto de importância a necessidade de os alunos serem ouvidos, a fim de que a *práxis* docente possa garantir experiências singulares a eles, segundo a concepção de Larossa Bondía, e de que se diminuam lacunas entre teoria e prática no ensino de dança na escola.

Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) objetivam, em seu artigo, verificar se e como os conteúdos de dança estão discriminados no PPP (majoritariamente no currículo e no tempo escolar) de escolas públicas de Bauru (SP), nas disciplinas de Arte e Educação Física; que conhecimentos os professores têm a respeito dos conteúdos de dança presentes nos PCN; e que importância é atribuída ao ensino de dança na escola, bem como quais são os seus limites. Como método, foi feito um estudo descritivo de natureza mista (qualitativo e quantitativo) em que foram considerados os dados coletados, por meio de questionário, de 64 professores efetivos das disciplinas de Arte e Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais e estaduais da cidade em questão. Para a articulação com esses dados, as autoras valeram-se de considerações teóricas acerca da dança na escola advindas de Morandi, Ossona, Pereira, Pacheco, Zotovici, Barreto e Scarpato; e da organização do trabalho pedagógico de Veiga e de Betini. No artigo, é dado um panorama que apresenta as aproximações e os distanciamentos entre o ensino da dança nos PCN de Educação Física e de Arte. Como aproximações, as autoras destacam a expressão corporal como linguagem, a dança relacionada à proposta educativa de Laban, a contextualização sócio-histórica e cultural dos elementos da dança e o caráter lúdico das atividades. Já como distanciamentos, mostram que os PCN de Arte detalham mais as sugestões de trabalho com a dança na escola, embora somente um aspecto possa ser considerado exclusivo da área de Arte (dança como produto cultural e apreciação estética) e que em Educação Física a dança é tomada como complemento ao que se encontra prescrito em Arte. Do levantamento de dados − tabulados, categorizados e tratados estatisticamente −, as autoras trazem como resultados questões que as fazem inferir a falta de discussão acerca da dança e sua inserção no ensino escolar: não há participação efetiva e coletiva, dos professores tanto de Arte quanto de Educação Física, na construção do PPP; há poucas horas destinadas ao ensino de dança e ele é pouco contemplado no PPP; para os professores de Educação Física, a dança ainda está muito vinculada às festividades; os professores de ambas as disciplinas consideram importantes os conteúdos de dança na escola, defendem para suas respectivas áreas o direito de ministrá-las (embora considerem que um especialista em dança seria mais bem preparado para esse ensino) e afirmam saber acerca dos conhecimentos de dança que estão presentes nos PCN, mas, no entanto, aplicam-nos em aula

de modo muito restrito; há escassez de recursos materiais, o que dificulta ainda mais a prática pedagógica. Diante desses achados, a pesquisa sustenta que há uma carência de um trabalho conjunto entre os professores de Educação Física e Arte para a contemplação dos conteúdos de dança no PPP, o que os distancia de uma participação efetiva durante a construção do projeto educacional da escola e de uma interdisciplinaridade que fortaleceria o ensino de dança, desde que respeitadas as singularidades e competências de cada disciplina. Ainda, aponta que a contemplação da dança nas prescrições curriculares aumenta a possibilidade de ela ser ensinada na escola de modo sistemático, o que beneficia o processo de ensino e aprendizagem e de interdisciplinaridade.

Em razão da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir de 2006, Porpino e Lima (2011) trazem a necessidade de discutir-se o que se entende por universo infantil, os processos de alfabetização e letramento da criança em articulação com o ensino de dança nas primeiras séries do Ensino Fundamental e a atuação dos professores de Arte e de Educação Física. Para embasar essa discussão, as autoras valem-se da atitude fenomenológica, que permite a ressignificação e a atualização de conceitos de Merleau-Ponty e de Laban, referenciando-se em Mommensohn e Petrella, Marques e Rengel, e das experiências pedagógicas desenvolvidas com o ensino de dança no Núcleo de Educação da Infância (NEI), escola de aplicação da UFRN, que prioriza a dança como campo específico de conhecimento. Nesse estudo, apontam a necessidade de haver constante diálogo entre o Ensino Superior, sobretudo os cursos de licenciatura, e as escolas da rede básica de ensino, a fim de que as diversas demandas escolares possam ser atendidas; ressaltam a dicotomia encontrada no ensino da dança, que pende ora para uma tradição centralizada na figura do professor, ora para a priorização do sujeito com, no entanto, uma negação de referências anteriores e a quase negação da figura do próprio professor; destacam a importância de que a criança seja vista pelas lentes delas mesmas, e não pelas do adulto, o que, para o ensino da dança, amplia as possibilidades de se pensar a relação entre arte e educação; e enfatizam a importância da dança na escola como conhecimento e das manifestações de dança existentes nos contextos dos estudantes, a fim de que estes possam compreender, apreciar e participar de modo ativo dessas produções artísticas com base em suas próprias formas de interpretá-las e de vivê-las.

Com as considerações acerca da dança no contexto escolar advindas de Vieira e colaboradores e Marques, e por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (Pibid-Dança)[74] do IFG/*Campus* Aparecida de Goiânia, Ribeiro, Oliveira e Moreira (2016) fizeram em seu trabalho de pesquisa um levantamento sobre o que pensam os estudantes da educação básica acerca da dança na escola. Assim, em uma escola municipal de Aparecida de Goiânia-GO, dos três grupos participantes (pais/responsáveis, professores/gestores e estudantes de dança como disciplina curricular ministrada por professora concursada em dança), esse artigo traz os resultados dos questionários (verbais e não verbais) respondidos somente pelos estudantes que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como achados da breve pesquisa, as autoras destacam que 92% dos estudantes demonstraram uma relação positiva com a dança, contra 8% que trouxeram uma percepção negativa em relação à linguagem artística, o que as levou a refletir sobre os próximos passos a serem tomados na dinâmica do ensino de dança na referida escola.

A dissertação de mestrado de Freitas (2011) objetiva conhecer a realidade do ensino de dança nos anos finais do Ensino Fundamental de 12 escolas da rede municipal de Corumbá-MS. Para isso, vale-se de estudos teóricos sobre cultura, arte, criatividade e dança e de análise de documentos curriculares oficiais de Dança – PCN de Arte e os da Secretaria da Educação do município investigado –, ancorada nas concepções de currículo discutidas por Gimeno Sacristán, Apple, Albuquerque, Moreira e Silva e Sanfelice. Para a contextualização do currículo em um panorama sociopolítico, Freitas (2011) conta com o reforço de discussões propostas, além de Apple, por Jacomeli e Chauí. No campo empírico, realizou entrevistas semiestruturadas com professores indicados pela coordenação da rede que trabalhavam com a dança na Arte, de forma direta ou indireta. Como referenciais teórico-metodológicos para a análise dos discursos dos sujeitos de sua investigação, a pesquisadora vale-se da abordagem sócio-histórica de Vygotsky em estabelecimento de diálogo com estudos da dança no contexto escolar, como Marques, Morandi, Rengel e Strazzacappa. Como resultados de seu trabalho, aponta que, em relação ao ensino de dança nas escolas, há uma dissonância entre o previsto nos documentos curriculares e o que se revela na realidade do contexto escolar, a qual, por sua vez, conforme reconheceu em trabalhos sobre a temática, é semelhante à realidade encontrada no Brasil. Dentro desse panorama, ressalta a falta de formação em áreas artísticas de todos os professores, sujeitos da pesquisa, que lecionam a disciplina de Arte, além do fato de a dança

[74] O Pibid, iniciativa do Ministério da Educação (MEC/Capes), articula dois objetivos − o fortalecimento das licenciaturas e a tentativa de melhoria do ensino nas escolas públicas −, aproximando o campo acadêmico à rede pública de ensino básico (CONTREIRAS; CURVELO, 2012).

ser ensinada com objetivos sociais e voltados a festividades, bem como em projetos extracurriculares, e não vista como uma área de conhecimento.

Em seu artigo e com base na problematização como método, de Foucault, Valle (2014) procura refletir acerca de duas experiências do ensino de dança na escola (uma curricular e outra extracurricular) por meio do programa Pibid-Dança realizado nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre em parceria com a UFGRS. O trabalho curricular, introduzido pelo programa, construído da prática à teoria, apoiou-se em propostas de artistas cênicos internacionais de referência, na Metodologia Triangular para o ensino de Arte, nos PCN e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Já a proposta extracurricular teve como objetivo de destaque as possibilidades interdisciplinares ligadas a um evento cultural escolar, compreendendo-as como "um *exercício* de fazer relações" (VALLE, 2014, p. 6, grifo da autora), sem, contudo, perderem-se de vista os conteúdos próprios da arte e da dança como campo de conhecimento; desse modo, uma coreografia criada na oficina do Pibid-Dança foi apresentada pelos alunos. A autora conclui que a dança no Rio Grande do Sul, embora tenha pouca expressão como disciplina curricular, faz-se bastante presente tanto no extracurricular quanto no cotidiano das pessoas. Assim, acredita que um contato de modo mais crítico com manifestações de dança, o crescimento das licenciaturas em Dança e as ações do Pibid-Dança nas escolas podem auxiliar a entrada do ensino da dança de modo mais efetivo no contexto escolar.

Bignetti e Valle (2014) analisam os desdobramentos que a dança trouxe ao contexto curricular e pedagógico de uma escola estadual de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre-RS após a inserção do programa Pibid-Dança. Valendo-se da problematização como ferramenta metodológica, segundo Foucault, as autoras trazem breve histórico da inserção gradativa da dança no currículo de Arte já existente na escola e destacam a força que essa entrada ganhou nos trabalhos curricular e extracurricular (realizado também no contraturno e nos projetos criados *a posteriori* para pais, funcionários da escola e ex-alunos). Não deixam de apontar, no entanto, questionamentos que de modo constante surgem e que auxiliam a reflexão, sobretudo por parte dos estudantes de licenciatura em Dança que fazem parte do Pibid-Dança dessa escola, acerca das práticas, da reorganização e da reconstrução das escolhas curriculares e pedagógicas que acontecem nesse ambiente escolar.

Pelos levantamentos realizados nas pesquisas que têm como tema o ensino de dança na escola, destaca-se a necessidade de discussões e acompanhamento sistemático em todas as instâncias – políticas, educacionais, acadêmicas, artísticas e sociais (FERNANDES, 2011; PORPINO; LIMA, 2011; SILVA, 2011, 2014, 2018; CAZÉ, 2014; BATALHA; CRUZ, 2019; CORRÊA; SANTOS, 2019; SOUSA; HUNGER, 2019) −, a fim de que possam ser garantidos à dança sua viabilização efetiva na escola e seu não banimento no currículo da educação básica. Porpino e Lima (2011), Silva (2018) e Corrêa e Santos (2019) alertam para a importância dessas discussões no campo acadêmico, mais especificamente nos cursos de licenciatura em Dança, de modo que se estreitem os diálogos entre a universidade e a escola. Algumas pesquisas também trazem como primordial a produção de novos estudos referentes à dança no contexto escolar (SILVA, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019) e, especialmente, à dança para crianças (ANDRADE, 2016). Nessa seara, Ribeiro, Nascimento e Moreira (2016), após revisão de bibliografia acerca de pesquisas sobre dança na educação básica, afirmam encontrar uma não superação dos apontamentos levantados em relação a pesquisas feitas em períodos anteriores, destacando naquelas um perfil mais diagnóstico que crítico. Já quanto aos aspectos epistemológicos, Silva (2011) defende que o ensino de dança na escola precisa ser repensado e atualizado com propostas e discussões contemporâneas, e a esse respeito foi encontrada em alguns trabalhos a defesa da não dicotomia corpo × mente, ancorada, no entanto, em embasamentos distintos: ao passo que em Roriz (2014) a não dicotomia pode oferecer à dança um grau de importância compatível ao das demais disciplinas, em Borsatto e Nery (2015) e em Falkembach e Icle (2016) a dicotomia é reforçada pela disciplinarização dos conteúdos curriculares. Já a inter/transdisciplinaridade é defendida por Godoy e colaboradores (2012), Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) e Valle (2014), tanto por compreender-se a Arte como um todo quanto por entender-se que isso fortalece o ensino de dança; contudo, nenhuma dessas autoras negligencia o fato de a dança conter conteúdos que lhe são próprios e que devem ser respeitados. Em graus distintos de aprofundamento, algumas pesquisas mostram comparativos entre a dança situada no ensino de Arte e de Educação Física (SOUSA *et al*., 2014; ANDRADE, 2016; ALVES *et al*., 2017; SILVA, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019) e debatem a respeito dos conflitos nesse campo de disputas, trazendo para a discussão documentos oficiais cujos textos versam sobre a dança em cada disciplina (SOUSA *et al*., 2014; ALVES *et al*., 2017; SILVA, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019) – nesse sentido, tanto Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) quanto Alves e colaboradores (2017) apontam como os documentos oficiais são mais genéricos em relação ao conteúdo de dança na Educação Física quando comparado ao que consta do

currículo de Arte. Alguns autores também defendem que a dança não pode ser limitada aos aspectos social e afetivo, já que faz parte também do âmbito cognitivo, uma vez que se entende o corpo que dança como fonte de conhecimento sistematizado (FREITAS, 2011; SILVA, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019). São apontadas também dificuldades encontradas no contexto escolar, em relação à inserção do professor de dança nas redes de ensino e da dança em seus currículos (BATALHA; CRUZ, 2019), à falta de estrutura adequada nas escolas para o ensino de dança (FREITAS, 2011; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; BATALHA; CRUZ, 2019; SOUSA; HUNGER, 2019), à dança vista como festividade (FREITAS, 2011; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014) e religião e mídia tidas como fatores externos de interferência para seu ensino escolar (SOUSA; HUNGER, 2019) e à carência de formação adequada dos docentes de dança na escola (SILVA, 2014, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019; LIMA, 2019; SOUSA; HUNGER, 2019). Por fim, a defesa de que se proliferem os cursos de licenciatura em dança e a de que o contato dos estudantes com a dança contribui para que ela se solidifique como disciplina escolar são encontradas em Silva (2014) e Valle (2014).

Grupo 2 – Dança como conhecimento curricular

Dos oito trabalhos alocados no grupo que tem como temática a dança como conhecimento curricular, seis tratam da educação básica de maneira geral (ASSUMPÇÃO, 2005; FERREIRA, 2012; VIEIRA, 2012; SANTOS, 2018; FREITAS, 2019; FERREIRA, 2020), um investiga os anos iniciais do Ensino Fundamental (PINTO, 2011) e outro aborda o Ensino Médio (CONTREIRAS; CURVELO, 2012).

Em seu artigo, Freitas (2019) objetiva refletir sobre o processo de implantação da dança como disciplina do currículo da educação básica, valendo-se da concretização desse processo em Escolas de Tempo Integral (ETI) da rede pública municipal de Teresina (PI), em 2018. Para tanto, o pesquisador disserta acerca dos documentos que regem os currículos escolares (PCN e BNCC) e do ensino da dança na escola, valendo-se de autores como Marques e Strazzacappa e Morandi, no que diz respeito ao ensino da dança na escola; de Larrosa Bondía, no que concerne aos saberes da experiência; e de Freire, em relação ao conceito de “educação bancária”. Em sua reflexão, enfatiza o viés social, voltado ao entretenimento, assumido para a dança ensinada nas escolas, o que vai contra a concepção que defende para essa linguagem artística, entendida como facilitadora de um processo tanto de ensino-aprendizagem que almeje a educação integral

quanto de desenvolvimento pleno nos âmbitos corporal e socioemocional. Freitas (2019) defende a dança na escola como aquela que não traz uma dicotomia entre o aspecto cognitivo (consciência corporal) e a concepção de corpo que se reconhece como humano e que se relaciona com o todo ao redor. Também ao entender a educação integral como necessária, posiciona a BNCC como um documento que procura, por meio do ensino por competências, eliminar a separação, percebida na história da educação brasileira, principalmente nas últimas quatro décadas, entre o domínio cognitivo e o desenvolvimento corporal, ou a supremacia daquele sobre este, reafirmando, assim, a ideia de uma educação integral. Após trazer breve conceituação de escola em regime de tempo integral, cujo início remonta à Educação Nova da década de 1950, o pesquisador traça a realidade dessa implantação em Teresina. Focalizando a dança implementada no currículo nas experiências nomeadas como educação integral, destaca a carência de formação específica dos profissionais para seu ensino; a mobilização de diferentes linguagens para uma leitura de mundo, privilegiando as competências socioemocionais previstas na BNCC; a utilização de rodas de conversa com os estudantes, em que eles puderam exercer protagonismo; e a vivência, por parte dos estudantes e dos educadores, da multiplicidade de relações experienciadas entre o corpo humano e o mundo.

Assumpção (2005) busca compreender, em sua dissertação, a natureza das práticas de dança inseridas nas escolas municipais de Curitiba, bem como reconhecer e analisar de modo crítico os conteúdos, as especificidades e os temas concernentes à dança inserida na disciplina de Arte na escola selecionada. Para tanto, analisa as Diretrizes Curriculares Municipais e os PCN e se vale da aplicação de questionários, entrevistas e de registro audiovisual dos dados dos sujeitos da pesquisa (professores da educação básica). Como aporte teórico, apoia-se, principalmente, nas considerações de Peixoto, Kosik, Vázquez e Pareyson para discorrer acerca do materialismo dialético e compreender a arte como possibilidade de humanização dos sentidos capaz de restabelecer a relação homem × realidade; como complemento à discussão, recorre à teoria crítica, mais especificamente à teoria da indústria cultural de Adorno e Horkheimer; para as discussões acerca da dança, a autora se vale das premissas teóricas de Johnson, Cordeiro, Rodrigues e Hoghe; no contexto específico da dança na escola, traz como referenciais teóricos as discussões de Fiamoncini e Saraiva, Duarte Jr., Ferreira, Marques e Laban; já para as discussões sobre currículo, educação e sociedade, tomam-se os conceitos de Apple. No entendimento da pesquisadora, a elaboração de um documento curricular federal (na época de sua pesquisa, os PCN) que objetiva a homogeneidade cultural acabou por manter as disparidades socioculturais e a valorização de conhecimentos hierarquizados e elitizados, pelo

fato tanto de que a estrutura escolar está vinculada a uma supraestrutura nacional sob uma política hegemônica quanto de que há muita disparidade entre os profissionais da Educação em relação a preparo e formação, o que impossibilita a utilização das prescrições curriculares de modo autônomo, consciente e crítico. Ainda, para a autora, tanto nos PCN quanto nas Diretrizes Curriculares Municipais analisadas, a especificidade da dança no processo de formação do indivíduo fica perdida, uma vez que os objetivos almejados podem ser alcançados por outras linguagens artísticas. Quanto à dança no espaço escolar, verificou que sua inserção se dá mais pela persistência de professores que acreditam em seu potencial educativo que por uma proposta curricular empregada. Ainda, destaca que, a despeito de todas as dificuldades levantadas em campo com os professores entrevistados (como formação docente, dança vista como espetáculo, desvalorização da reflexão no processo criativo, entre outras que atravancam a inserção crítica da dança na escola), há outras formas de a dança ser inserida de modo frutífero no contexto escolar, como o festival municipal de dança de Curitiba investigado pela autora, o que vai ao encontro de suas defesas teóricas de que do conflito estabelecido no interior da escola emergem práticas pedagógicas que viabilizam nela o ensino de dança (construção dialética na *práxis* educativa com base nas contradições estabelecidas).

No artigo de Ferreira (2020), são postos em análise comparativa os modos como o ensino das artes cênicas estão organizados no contexto escolar do Brasil e da Itália. Para tanto, a autora se vale da leitura de documentos oficiais do Brasil (LDB, PCN e BNCC), da Europa (Eurydice) e da Itália (provenientes do Ministério da Educação − MIUR), bem como de uma revisão bibliográfica de trabalhos europeus que parece nortear a organização do ensino do teatro e da dança na educação italiana (especificamente para a dança, nosso objeto de estudo, Zagatti; Smith-Autard, cuja proposta é relacionada em certa medida à da brasileira Ana Mae Barbosa, em razão de tomarem Dewey como referência teórica; Lascar; e Ferreira). Como achados dessa pesquisa, Ferreira (2020) aponta como aproximações entre os dois países investigados as intrincadas relações de poder que envolvem os campos da Arte e da Educação, refletidas inclusive na falta de precisão dos documentos oficiais quanto a carga horária mínima, seriação e a cargo de quais professores e em que disciplinas os conteúdos das artes cênicas devem ser ministrados; ainda, observa duras críticas a ambos os países, por parte de pesquisadores e artistas, pelo fato de as atividades e os conteúdos da dança serem cooptados pelo currículo de Educação Física. Como distanciamento, a autora destaca que em todo o Brasil há um campo universitário de pesquisa, ensino e extensão que atua na produção de conhecimento e na formação de professores em artes cênicas, algo que não ocorre na Itália. Neste país, inclusive,

o ensino de teatro e dança é feito na educação básica mais por meio de oficinas que por inserção dele nas disciplinas obrigatórias, com a ressalva de que muitas dessas oficinas, no entanto, podem ter um caráter de continuidade, visando a um produto final que não negligencia as etapas de produção e de apreensão dos elementos da linguagem em questão; além disso, na Itália é oferecida também a frequentação de espetáculos de artes cênicas por intermédio de pedagogos ou artistas parceiros, estes últimos por meio da relação de partenariado (espécie de parceria entre artistas externos e escola que difere das ações não governamentais encontradas no Brasil, as quais propiciam projetos extracurriculares com o intuito de ensinar arte na escola de modo informal). Em razão de sua pesquisa, a autora conclui que, embora no Brasil as questões legais concernentes ao ensino de dança estejam mais à frente que as da Itália, neste país, sobretudo por conta do partenariado, as medidas tomadas para que a relação ensino-aprendizagem se efetive na prática o deixam à frente do Brasil, já que propiciam uma presença mais assídua das artes da cena no ensino escolar, em detrimento de nosso país, onde raros são os registros de experiências escolares em teatro e dança que sejam conduzidas por educadores capacitados. Para finalizar, Ferreira (2020) se coloca uma questão, sobre como efetivar no Brasil uma produção de conhecimento real de teatro e dança no contexto escolar, sabendo-se que isso já é assegurado por lei − pergunta para a qual a autora não traz uma resposta, mas espera, com sua pesquisa, jogar luz nessa discussão.

Vieira (2012), em seu artigo, centraliza a dança como área de conhecimento que perpassa outros campos do saber. Em decorrência disso, propõe a sugestão de indicativos que auxiliem a construção de propostas transdisciplinares capazes de provocar a ação e a reflexão do estudante sobre a realidade em que vive, bem como procura refletir acerca da dança como contribuinte das diversas áreas do conhecimento da educação básica (mais especificamente na Arte, na Educação Física e em alguns temas transversais contemplados nos PCN), discussão curricular pela qual essa pesquisa foi selecionada para integrar esse *corpus*. O autor defende a transdisciplinaridade como uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento e que complementa as abordagens inter e multidisciplinares, as quais mantêm os objetivos dentro dos limites de cada componente curricular. Apoiando-se metodologicamente em uma análise de conteúdo (dedução aplicada ao discurso dos sujeitos observados, conforme Bardin), a pesquisa encontra esse discurso "na contribuição da dança como uma proposta transdisciplinar" (VIEIRA, 2012, p. 58). Vale-se, então, da mobilização de discussões teóricas tecidas por Marques, Strazzacappa e Morandi e Barreto para concluir que a dança possibilita uma experiência estética que é cara às práticas corporais nas disciplinas e nos temas transversais

supracitados e que não pode se limitar a ser uma espécie de "apêndice" dos demais componentes curriculares, uma vez que, para haver essa transdisciplinarização, não pode perder sua base disciplinar que lhe é própria.

Compreendendo que a escola tem uma função significativa em relação à educação, Ferreira (2012) procura refletir acerca do conceito de "corpos de multidão" (plural, múltipla e composta de singularidades) no contexto escolar, com a indagação sobre como a dança, como conhecimento específico, pode contribuir para a formação de corpos de multidão na escola. Como conceito de multidão, de Hardt e Negri, a pesquisadora o entende como aquele caracterizado por "um conjunto de singularidades cujas diferenças não podem ser reduzidas a uma uniformidade" (FERREIRA, 2012, p. 2), o que torna o corpo de multidão político, crítico e autônomo. Assim, traz a noção da construção do corpo por meio do conceito de corpomídia de Greiner para indagar o modo como o corpo é compreendido nos currículos escolares, em especial na relação estabelecida com a construção e com a apropriação dos saberes culturais que ocorrem na escola. Vale-se, portanto, das ideias de Morin para sustentar que a supremacia da fragmentação disciplinar impede o vínculo entre as partes e o todo e, portanto, o desenvolvimento das capacidades comunicativa e cognitiva. Ainda, apoia-se em Foucault para apontar o quanto as relações hierarquizantes no ambiente escolar tornam os corpos obedientes, disciplinados e reprodutores dos valores sociais vigentes; e em Freire para destacar o quanto a educação, ao contrário, deve ser libertadora e transformadora. Como possibilidade, oferta um modo de conhecimento que seja capaz de apreender os objetos em seu contexto e em sua complexidade, e nesse sentido a dança na escola, como área de conhecimento, pode possibilitar a formação de um corpo de multidão − pelo qual o fazer e o fruir unem arte e ciência de modo inseparável −, bem como de um campo aberto de vivências e experimentações no qual o estudante possa ser o elemento central no processo educativo. Também para essas reflexões, a autora conta com as contribuições teóricas sobre o ensino de dança na escola de Marques, Katz, Strazzacappa, Greiner e Cazé.

Em seu artigo, Santos (2018) defende a dança como componente curricular na educação básica, problematizando, no entanto, a disciplinarização da dança na escola pelo currículo, entendendo esse controle, como coloca o autor, como uma ameaça ao potencial libertador que a dança tem e como uma instrumentalização dessa linguagem artística com objetivos funcionais. Valendo-se da perspectiva pós-estruturalista de currículo e dos estudos culturais, e apoiando-se também nas discussões teóricas sobre dança na escola de Marques, Strazzacappa

e Morandi e Strazzacappa, o pesquisador traz para a discussão a supremacia do conhecimento racionalizado no campo escolar que exerce também a função de controle. Ainda, defende: a inserção de técnicas de dança no currículo escolar desde que possam ser ressignificadas e problematizadas nos contextos em que os estudantes estão inseridos; a necessidade de se investir em uma teoria curricular que compreenda a corporeidade como parte da produção curricular; a desnaturalização da ideia de conhecimento em dança como uma seleção de conteúdos definidos *a priori* e prescritos como um direcionamento das práticas pedagógicas. Em sua concepção, somente assim é possível um trabalho de descolonização dos corpos e de reinvenção de mundos.

A dissertação de Pinto (2011) objetiva analisar os pressupostos para dança na Arte nos PCN e na Proposta Curricular (PC) do sistema educacional do município de Manaus, mais especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora se vale de uma pesquisa documental qualitativa, que focalizou os documentos curriculares, alicerçada por referenciais teóricos como os discutidos por Santos e Vasconcelos no campo da Educação; Foucault com o conceito de saber/poder; Rengel, Churchland e Katz para o estudo do corpo e da dança; Marques e Strazzacappa para a dança na escola; e Barbosa com o conceito de abordagem triangular para o ensino da Arte. Além disso, lança mão de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que, de forma direta ou indireta, tiveram participação na formulação da proposta curricular manauara de dança. Para sua crítica reflexiva, embasa-se na Análise de Expressão de Minayo, técnica de análise de conteúdo que trabalha com palavras/indicadores que caracterizam um tipo de discurso. A pesquisadora defende que é no âmbito transdisciplinar, para além do tecnicismo, que a dança como área de conhecimento pode fazer a escola entender o aluno de outra forma, e fazê-lo entender a si mesmo por meio de uma noção global. Valendo-se dessa defesa, e ancorada por alguns dos autores já mencionados, conclui que: existem lacunas entre os pressupostos para a dança na Arte nos PCN e na proposta curricular do sistema educacional analisado, bem como lacunas existentes entre as teorias referenciadas em ambos os documentos; embora tanto os PCN quanto a proposta curricular tratem a dança de forma dualista (mente e corpo separados), a proposta curricular de Manaus não considera a dança como campo de conhecimento, tratando-a sob uma perspectiva ilustrativa, tecnicista (sobretudo quando inserida no campo da Educação Física) e, portanto, distante da maneira como é tratada nos PCN; não há especialistas da área da dança, nem para elaborar a proposta curricular, nem para sua implementação no currículo escolar e no ensino em sala de aula, assim como não há continuidade da proposta para os anos finais do Ensino Fundamental; as disciplinas precisam estar relacionadas à formação da consciência

humana, e não à formação instrumental, que enfatiza os conhecimentos técnicos de forma desarticulada.

Em sua comunicação, Contreiras e Curvelo (2012) refletem acerca dos desdobramentos do Pibid-Dança em duas escolas estaduais do município de Salvador-BA, por meio da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. O Pibid-Dança da UFBA intenta (re)inserir o ensino da Dança como área do conhecimento no projeto político-pedagógico (PPP) das escolas da rede pública, por meio da identificação da estrutura e do funcionamento da disciplina como componente curricular no Ensino Médio. Com método (auto)biográfico, as autoras relatam os principais ganhos atingidos com a execução do Pibid-Dança nas duas escolas investigadas, o que fortaleceu a compreensão da dança como área e como produtora de conhecimento. Na escola 1, foram observadas: a entrada da dança na disciplina de Arte como conteúdo obrigatório em pelo menos um ano do Ensino Médio; a formação de grupo de dança por estudantes; a ampliação da percepção estética e do pensamento crítico reflexivo dos estudantes por meio da frequentação de museus e teatros; a construção de uma sala específica para as aulas de dança. Já na escola 2, em que a dança não entrou no currículo obrigatório, perceberam-se: a ampliação da percepção estética e do pensamento crítico reflexivo dos estudantes por meio da frequentação de museus e teatros; a produção e a apreciação da dança em articulação com os conhecimentos advindos do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos; o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva diante do mundo, o que, para as autoras, corrobora a defesa de Marques de que a dança possibilita a ressignificação do mundo por meio da ação integradora de fazer-pensar. As pesquisadoras concluem que o trabalho realizado pelo Pibid-Dança, ao discutir o corpo na contemporaneidade e as questões estéticas e artísticas significativas, traz o aumento do interesse dos estudantes pelos processos criativos vivenciados e pelos métodos aplicados, o que fortalece a dança como área de conhecimento no contexto escolar.

Nas pesquisas cujo tema é a dança como conhecimento curricular, Freitas (2019) e Assumpção (2005) mostram a detecção de um problema no contexto escolar − respectivamente, o ensino de dança voltado ao entretenimento e a dança vista como espetáculo, o que desvaloriza a reflexão no processo criativo. Ainda dentro do contexto das dificuldades encontradas, alguns autores (ASSUMPÇÃO, 2005; PINTO, 2011; FREITAS, 2019) revelam uma carência de formação adequada para o ensino da dança. Já no campo dos documentos curriculares oficiais, a BNCC encontra defesa em Freitas (2019), que a entende como integradora das instâncias mente e corpo, e crítica em Ferreira (2020), que destaca falta de clareza quanto a questões

concernentes a carga horária, formação docente e disciplinas em que a dança deve ser ensinada, algo que, na visão da autora, também ocorre nos PCN – documento também criticado por Assumpção (2005) ao entender que ele manteve as disparidades socioculturais por impor em nível nacional uma hegemonia e uma valorização de conhecimentos hierarquizados e elitistas. Ainda que às vezes mobilizando referenciais teóricos distintos, alguns pesquisadores defendem a não dicotomia corpo × mente (PINTO, 2011; FERREIRA, 2012; SANTOS, 2018; FREITAS, 2019), compreendendo que ela é reforçada pela disciplinarização dos conteúdos curriculares. Vieira (2012) corrobora a defesa da transdisciplinaridade, mas enfatiza, contudo, a importância de a dança não perder sua base disciplinar própria.

Grupo 3 – Formação docente para o ensino de dança na escola

São três as produções decorrentes de pesquisas cujo foco é a formação docente para o ensino de dança nas escolas: uma relacionada à educação básica de modo geral (PEREIRA; PAIXÃO, 2018), uma focalizado o Ensino Fundamental de modo geral (HASS *et al*., 2011) e outra direcionada à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (TODARO; TEREZANI, 2020).

Pereira e Paixão (2018) abordam em seu artigo a formação dos professores de dança por meio da investigação, em 20 artigos acadêmicos publicados em periódicos nacionais entre 2002 e 2017, acerca da configuração epistemológica dessa formação. Como aporte teórico, os pesquisadores se embasaram em conceitos de Epistemologia sobretudo de Japiassu e Tesser; para a análise do tratamento metodológico dado pelas pesquisas elencadas no *corpus* de investigação, valeram-se das considerações de Galvão e Pereira, e Filho e colaboradores; já em relação à dança no contexto escolar, mobilizaram as discussões levantadas por Strazzacappa, Marques e Barreto, destacando essas autoras como expoentes que têm definido o campo científico da dança no contexto escolar brasileiro. Da revisão bibliográfica realizada, puderam constatar a preocupação existente com a consolidação da dança como ciência e como detentora de uma epistemologia − tomada como base para a formação dos professores de dança − que se apoia em eixos temáticos como ensino, currículo, escola e na própria formação do professor. Ainda segundo os autores, houve intensa produção de conhecimento acadêmico que tem ancorado essa formação, o que parece estar relacionado à reorganização curricular dos cursos superiores de Dança, em sua maioria licenciaturas, para que se atendessem às determinações legais quanto à formação do

professor de Arte para o ensino no âmbito escolar e à inclusão da dança no currículo da educação básica.

O trabalho de Hass e colaboradores (2011) teve por objetivo mapear a formação, a experiência e a capacitação do professor de dança do Ensino Fundamental das escolas municipais de Porto Alegre, bem como verificar se ele ministra aulas de dança em sua disciplina. Para tanto, as pesquisadoras valeram-se da análise qualitativa dos dados coletados por meio de questionário (com perguntas tanto abertas quanto fechadas) aplicado a 28 sujeitos da pesquisa, dos quais 11 eram professores de Arte e 17, de Educação Física. Como aporte teórico, foram mobilizados conceitos de dança advindos do campo tanto da Educação Física quanto da Dança – Marques, Pacheco, Porto, Ribeiro, Faria Júnior e Vilela, Sborquia e Gallardo, Scarpato, Silva e Schwartz, Strazzacappa e Strazzacappa e Morandi. Como resultado, obtiveram-se os seguintes achados: apenas um quarto do total de professores trabalha com dança em suas aulas (e desse montante apenas um ministra disciplina de Arte); desses sete professores, apenas um, de Educação Física, não se sente capacitado para ministrar conteúdos relativos à dança; 13 professores não cursaram nenhuma disciplina de dança durante a graduação, e os demais que cursaram não acham que obtiveram conhecimento suficiente para ministrar conteúdos relativos a esse campo; só um professor do total de entrevistados não é pós-graduado, mas apenas dois dos pós-graduados se especializaram na área de Artes, Dança e/ou Teatro. Como considerações finais, as pesquisadoras apontam: a falta de interesse dos professores na área de dança, o que limita sua atuação nesse campo, no contexto escolar; o *déficit* em relação à formação docente para a atuação em dança na escola, bem como à capacitação e à experiência; a falta de contato desses professores com a dança de modo geral.

Em seu artigo, Todaro e Terezani (2020) refletem acerca da formação em dança do(a) futuro(a) pedagogo(a) que assumirá as aulas de Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, analisam o entendimento que os PCN e as matrizes curriculares de três cursos de Pedagogia da região das vertentes (MG) têm da dança-educação, em articulação com referenciais teóricos advindos de Marques, Gariba, Gariba e Franzoni; Nóbrega, Gonçalves, Todaro, Arroyo, Paviani; Albano e Ostetto. As autoras concluem que o futuro professor-dançante tem de ter a experiência como aluno-dançante não só em seu curso de formação inicial, mas também em toda a sua trajetória escolar, considerando a dança como um saber experiencial constitutivo desse papel docente. Valendo-se dessa reflexão, apontam lacunas presentes nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados; enfatizam a necessidade de uma dedicação maior à

formação na área, destacando a urgência de as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e dos de licenciatura em Arte, Dança, Teatro e Educação Física serem revistas; e alertam para a questão da transposição didática, afirmando que, embora haja orientações e referenciais teóricos em quantidade suficiente para o ensino de dança, a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia parece se mostrar insuficiente para que esse futuro profissional possa ensinar dança no contexto escolar, uma vez que ela está vinculada à experiência prática e aos referenciais que fundamentam a dança-educação.

Da análise dos três trabalhos, pode-se perceber que todos compreendem a importância de a dança ser tomada como ciência de epistemologia própria cujo domínio é necessário à formação do professor de dança e à sua atuação no contexto escolar. Hass e colaboradores (2011) e Todaro e Terezani (2020) vão além e enfatizam a importância de a dança também se fazer presente na vida de modo geral dos docentes que trabalharão com essa linguagem artística. Ainda, Hass e colaboradores (2011) enfatizam o *déficit* em relação à formação de professores que atuam com dança na escola tanto na disciplina de Educação Física quanto na de Arte, o que é corroborado por Todaro e Terezani (2020), para quem a formação em dança se mostra insuficiente tanto nas graduações de Educação Física e Dança quanto nos cursos de Arte, Teatro e Pedagogia. Assim, estas últimas autoras ressaltam a urgência de serem revistas as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Arte, Dança, Teatro e Pedagogia por apresentarem lacunas, algo que Pereira e Paixão (2018), dois anos antes, enxergaram sob outro prisma, ao constatarem o aumento de produção acadêmica que embasa a formação do professor de dança na escola na disciplina de Arte, o que possivelmente se relaciona à reorganização curricular dos cursos de licenciatura em Dança.

Grupo 4 – Entendimento de corpo no ensino de dança na escola

Quanto ao modo como o corpo é concebido no ensino de dança na escola, foram encontradas duas pesquisas, ambas voltadas à educação básica de modo geral (SOUSA, 2014; TOMÉ, 2014).

Sousa (2014) traz para a discussão o modo dualista como o corpo é tradicionalmente concebido nas escolas, e se apoia em Rengel, Katz e Greiner, Bracht, Morais e Vieira para refletir acerca desse fenômeno que reforça a legitimação de que o ensino e a aprendizagem de conhecimentos só acontecem via processos mentais e não corporais. A autora avança em sua discussão e afirma que, na tentativa de a concepção de educação integral romper com esse

dualismo, criou-se outro dualismo, segundo Churchland, o que culminou na perpetuação de concepções equivocadas concernentes à Dança e à Educação. Analisando investigações anteriores que revisaram em periódicos de Educação Física o estado da arte das pesquisas sobre o ensino da dança na escola, a pesquisadora verificou o quanto as referências teóricas que ancoravam as concepções de corpo estavam apartadas dessas novas concepções epistemológicas de que trata sua pesquisa (teoria corpomídia, de Katz; perspectiva evolucionista, de Dawkins; e as epistemologias do sul, de Santos). Dessa maneira, para se pensar no ensino de dança na escola, a autora propõe que seja ampliada a concepção de operacionalidade do corpo, entendida como "o modo como o corpo se organiza na ação de aprender dança como um contínuo de acionamentos entre mecanismos estruturais" (SOUSA, 2014, p. 3), bem como que se compreenda e se valorize o conhecimento tácito como parte de um conjunto de saberes escolares.

Em seu trabalho de pesquisa ainda em início quando publicado, no qual são colocadas em diálogo a universidade e a educação básica, Tomé (2014) reflete acerca do corpo na disciplina de dança em uma escola municipal da periferia de Salvador-BA, valendo-se dos pressupostos teóricos de Foucault sobre corpo e instituições, em especial a escolar, e de Marques no que concerne ao ensino de dança na escola. Em suas investigações, a autora percebe que, a despeito de corpos que se comportam dentro de um molde que dificulta a externalização dos discursos de saberes dos estudantes, a dança como disciplina, ao reconfigurar o espaço físico da sala de aula (por exemplo, retirando as carteiras ou acontecendo em outros espaços), permite a ampliação desses discursos de saberes que atravessam os corpos/sujeitos, que passam a não aceitar mais os moldes impostos.

Ainda que com base em pressupostos teóricos distintos no que concerne à dança no contexto escolar, tanto Sousa (2014) quanto Tomé (2014) discutem o papel impositivo da escola em relação ao corpo do estudante de dança por meio dos estudos foucaultianos. No entanto, especificamente com relação ao ensino de dança na escola, Sousa (2014) ancora a quebra da dicotomia corpo × mente na defesa de pressupostos teóricos que, segundo a autora, não são contemplados nas pesquisas atuais, enquanto Tomé (2014) defende essa transgressão valendo-se das discussões já consagradas no campo do ensino de dança na escola, a exemplo da correlação entre educação, dança e sociedade proposta por Marques.

Embora não abarque o que o campo em sua totalidade tem discutido acerca da dança no currículo escolar, a revisão de literatura realizada nesta etapa da pesquisa trouxe grande estofo para um aprofundamento das discussões curriculares pretendidas por esta investigação.

Uma primeira observação relaciona-se a uma discussão iniciada na introdução desta pesquisa e que se refere à queda expressiva de ocorrências de publicações quando o unitermo "currículo" é associado ao unitermo "dança": pela ocorrência de trabalhos inéditos levantados com a segunda combinação de distratores (dança, arte, PCN e BNCC), foi possível perceber que, nos bancos de dados investigados, o distrator "currículo" impediu a ocorrência de mais 10 pesquisas voltadas à dança no ensino escolar, ainda que estas apresentassem questões curriculares relevantes, algo expressivo quando se pensa no lugar ocupado pelo currículo nas discussões concernentes ao campo da Educação. Com a entrada de mais trabalhos levantados nos anais da Anda, totalizou-se um *corpus* final de 35 trabalhos envolvendo discussões curriculares, número ainda relativamente baixo quando comparado, no entanto, à quantidade de pesquisas acerca da dança e da dança na escola. Esse parece ser um dado que revela um silêncio preocupante do debate sobre o que, no campo da dança no contexto escolar, deve ser ensinado e por quê.

Avançando um pouco mais, outro ponto que se destaca e que também se relaciona a uma discussão levantada na introdução deste estudo se refere à maior quantidade de pesquisas sobre dança na área de Educação Física que na de Arte. Ainda que esse não seja o foco desta pesquisa, ter em vista esse panorama ajuda a localizar a dança no campo dos saberes concernentes à Arte, o que ecoa a ponderação de Falkembach (2017, p. 35), que pontua a importância de se "ter em conta esses estudos que têm se dedicado às questões específicas de tensões entre a perspectiva da dança e da educação física, visto que tais tensões também vêm constituindo os discursos sobre o ensino de dança, as estratégias e tramas de seu desenvolvimento" e a de Ferreira (2020), que destaca a cooptação de conteúdos curriculares de dança pela área de Educação Física[75].

[75] Importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) ressaltam a obrigatoriedade do ensino de Educação Física (salvo sua prática facultativa prevista nos casos indicados no parágrafo 3 do artigo 26) e de Arte na educação básica e reafirma a não separação, no processo de aprendizagem, das áreas cognitiva, afetiva e emocional, o que, segundo o documento, não deve se limitar a essas duas áreas. Entretanto, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de língua estrangeira exige a presença de um professor com licenciatura específica no componente curricular, mas essa obrigatoriedade não existe para o ensino de Arte e de Educação Física, componentes para os quais também é permitido que a docência seja exercida pelo professor de referência da classe. Ainda, não são mencionados no documento os distintos modos como a dança é concebida em cada disciplina – Arte e Educação Física –, hiato que pode reverberar nas disputas de campo

Também foi endossada nessa revisão mais abrangente da literatura uma ocorrência marcante de discussões que envolvem a escassez de recursos para o trabalho com dança na escola e a formação insuficiente e/ou não adequada do professor que atuará com o ensino de dança no contexto escolar. Além disso, foram encontrados trabalhos que alertam para a importância da presença da dança na vida dos docentes como elemento necessário para seu ensino e que trazem um comparativo entre o ensino de dança na escola no Brasil e em outros países, com discussões que passam pelo currículo prescrito e pelas legislações. Já sobre os documentos curriculares, algumas pesquisas apontam lacunas entre suas prescrições e o que se pratica na escola, e todos esses achados são muito profícuos para o desenvolvimento desta pesquisa, que toma como objeto a dança nos documentos curriculares oficiais e se alinha a Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) quando afirmam que a contemplação da dança nas prescrições curriculares aumenta a possibilidade de ela ser ensinada na escola de modo sistemático. E, ainda sobre questões curriculares e a função da escola na vida do estudante, esta investigação encontrou bastante afinidade na defesa de Sousa e Hunger (2019), ao entenderem que currículos escolares podem buscar a redução das desigualdades sociais, e a de Fernandes (2011), que compreende a função da escola como aquela capaz de estabelecer relações com o conhecimento e que, portanto, deve ser de acesso universal.

Alguns trabalhos encontrados nesse levantamento trazem as ações do Pibid-Dança em diversas regiões do Brasil. Para além do núcleo de investigação de cada pesquisa, todas parecem trazer a importância desse programa federal, que faz a ponte entre universidade e escola, para o fortalecimento da dança no contexto escolar, mais especificamente para o currículo. Essa constatação vai ao encontro da defesa de Corrêa e Santos (2019), de que cabe aos cursos de licenciatura em Dança a aproximação entre a universidade e a escola que contemple proposições de práticas em ambiente escolar e o acompanhamento desses egressos na educação básica, discussão cara a esta pesquisa.

Dá-se destaque também à defesa de alguns autores de que no ensino de dança na escola a dicotomia corpo × mente seja quebrada, ainda que com base em justificativas distintas; de que as investigações acadêmicas precisam contemplar as pesquisas atuais sobre o corpo no ensino da escola; e de que nos documentos curriculares é necessário que se contemplem novos estudos sobre o ensino de dança. Essas defesas e as discussões acerca do ensino de dança na escola que

presentes nas escolhas curriculares, seja na dimensão do currículo prescrito, seja nas do currículo planejado e do currículo em ação.

consideram essa instituição como produtora de corpos obedientes parecem relacionar-se ao constante jogo de disputas existente no campo curricular e também contribuirão para as discussões geradas nesta e por esta investigação.

Em relação à dança e ao ensino de dança no contexto escolar, muitos foram os referenciais teóricos citados. Contudo, dos 35 trabalhos elencados, 26 contemplam os estudos de Marques (ASSUMPÇÃO, 2005; LIMA, 2009; FERNANDES, 2011; FREITAS, 2011; HASS *et al*., 2011; PINTO, 2011; PORPINO; LIMA, 2011; CONTREIRAS; CURVELO, 2012; FERREIRA, 2012; GODOY *et al*., 2012; VIEIRA, 2012; BIGNETTI; VALLE, 2014; CAZÉ, 2014; RORIZ, 2014; TOMÉ, 2014; ANDRADE, 2016; FALKEMBACH; ICLE, 2016; RIBEIRO; NASCIMENTO; MOREIRA, 2016; RIBEIRO; OLIVEIRA; MOREIRA, 2016; ALVES *et al*., 2017; PEREIRA; PAIXÃO, 2018; SANTOS, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019; FREITAS, 2019; SOUSA; HUNGER, 2019; TODARO; TEREZANI, 2020). Pereira e Paixão (2018, p. [17]) corroboram esse achado de pesquisa ao afirmarem que "a produção teórica de Isabel Marques para o campo da dança na escola é decisiva para a conformação de uma teoria em torno da dança, já que a mesma (sic) encontra-se presente em todos os artigos investigados especialmente a partir de 2007 […]".

Já Strazzacappa é referência teórica para 13 trabalhos (LIMA, 2009; FREITAS, 2011; HASS *et al*., 2011; PINTO, 2011; FERREIRA, 2012; ANDRADE, 2016; FALKEMBACH; ICLE, 2016; RIBEIRO; NASCIMENTO; MOREIRA, 2016; PEREIRA; PAIXÃO, 2018; SANTOS, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019; CORRÊA; SANTOS, 2019; SOUSA; HUNGER, 2019), dado que se aproxima da afirmação de Pereira e Paixão (2018) de que Marques, Strazzacappa e Barreto se consolidam como expoentes definidores do campo científico da dança no contexto escolar brasileiro entre 2002 e 2017.

Tanto Strazzacappa e Morandi (HASS *et al*., 2011; VIEIRA, 2012; RORIZ, 2014; SANTOS, 2018; BATALHA; CRUZ, 2019; FREITAS, 2019; SOUSA; HUNGER, 2019) quanto Rengel (FREITAS, 2011; PINTO, 2011; PORPINO; LIMA, 2011; GODOY *et al*., 2012; SILVA, 2014; SOUSA, 2014; ANDRADE, 2016) constituem referenciais teóricos utilizados em sete pesquisas.

Embora apresentando porcentagens bem menores que Marques, a detecção de estudos que contemplam as discussões de Strazzacappa e Rengel parecem ir ao encontro da afirmação de Andrade (2016, p. 67) de que essas autoras, assim como Marques e Godoy,

> trabalham no sentido de organizar termos próprios da Dança voltados para a Educação, cada qual com seu conjunto de referências bibliográficas, mas todos em um caminho que permite identificar uma unidade ou linha de pensamento para a Dança na escola. As produções que vão ao encontro desse objetivo, auxiliam no entendimento da importância da Dança [na] escola e ainda servem de subsídio para novos estudos na área.

Considerando o *corpus* do levantamento bibliográfico realizado, notou-se que, nas pesquisas, os referenciais teóricos sobre dança na escola advindos de Marques se mostraram imperantes (26 trabalhos, o que corresponde a 74,3% do total). Também em um dos documentos curriculares federais a serem analisados nesta pesquisa são utilizadas perspectivas defendidas por Marques[76], o que aponta certa hegemonia no campo da dança na Arte quanto ao que da dança, no âmbito escolar, é essencial para a formação de um indivíduo que o permita compreender o mundo em sua complexidade. No entanto, as discussões de Strazzacappa, ao serem encontradas em 13 pesquisas (abarcando 37,1% do total), também denotam a relevância dessa pesquisadora para o campo.

Igualadas em número de ocorrências, tanto o referencial bibliográfico de Strazzacappa e Morandi[77] quanto os estudos de Rengel são utilizados em sete trabalhos (20% das investigações); das pesquisas que se valem das reflexões de Rengel, no entanto, em três são encontrados seus estudos exclusivamente sobre Laban (PORPINO; LIMA, 2011; GODOY *et al*., 2012; ANDRADE, 2016), em outros três, estudos que contemplam Laban e pesquisas de corponectividade da investigadora (FREITAS, 2011; PINTO, 2011; SILVA, 2014) e em apenas um são contempladas de modo exclusivo suas discussões acerca da corponectividade (SOUSA, 2014), o que mostra que estes últimos estudos ainda não ocupam uma posição hegemônica no campo. Por fim, os estudos de Barreto e de Silva são mencionados em quatro trabalhos (11,4% do total) e os demais autores são citados entre três e uma pesquisa (de 8,5% a 3,5% do total).

Dessa maneira, pela recorrência da utilização de suas discussões dentro do período estabelecido para esta pesquisa (2005-2020), propõe-se um recorte do campo acadêmico para discorrer acerca do que as autoras Isabel Marques e Márcia Strazzacappa reconhecem como

---

[76] Seguramente pelo fato de ter sido assessora do MEC na redação dos PCN, o que também dá notícias dos jogos de força curriculares, constam das referências bibliográficas dos PCN de Arte (1998a) três trabalhos de Marques: MARQUES, Isabel de Azevedo. Dançando na escola. **Revista Motriz**, 3(1):20-28, 1997; MARQUES, Isabel de Azevedo. **A dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996; MARQUES, Isabel de Azevedo. Didática para o ensino de dança: do imaginário ao pedagógico. **Educação e Sociedade**, XV(48). Campinas: Cedes/Papirus, 1994.

[77] STRAZZACAPPA, Marcia Maria; MORANDI, Carla Sílvia Dias de Freitas. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista em dança. Campinas: Papirus, 2013.

conhecimento essencial de dança a ser ensinado nas escolas e de como justificam suas escolhas. Faz-se importante ressaltar, contudo, que neste estudo estão sendo levantados indícios do que está sendo discutido no campo acadêmico sobre conhecimentos de dança no ensino escolar, mas por meio do estabelecimento de um recorte específico em razão do próprio âmbito de um trabalho de mestrado, cujo período de realização não conseguiria abarcar um estudo exaustivo do estado da arte referente a essa questão. No entanto, ainda que se tenha ciência de que esse recorte não representa a compreensão total do campo sobre o ensino de dança na escola, ele ecoa achados de pesquisas anteriores, como já apontado anteriormente, e também por isso pode dar notícias do debate estabelecido durante o período selecionado para o levantamento de produção acadêmica feito por esta pesquisa.

Importante destacar também que, longe de cercear os caminhos de discussão curricular e pedagógica apontados por essas duas autoras, esta pesquisa verticalizou-se em questões, debatidas por elas, que parecem iluminar a reflexão sobre o ensino de dança na escola tendo como norte a focalização do currículo prescrito, com o intuito de que auxiliem a pensar esse campo dentro do recorte temporal estabelecido para esta investigação[78].

3.4.1 Breve histórico da arte e da dança no ensino escolar brasileiro

Ao final do item 3.3, discutiram-se de modo breve, à luz de conceitos propostos por Michael Young, algumas premissas que tendem a universalizar uma forma de dança, o balé clássico, como ideal. Neste item, portanto, uma vez que essas premissas parecem não se sustentar, pretende-se discutir que conhecimentos de dança, no âmbito do ensino escolar, seriam capazes de oferecer ao estudante uma compreensão de mundo que extrapole a que ele pode desenvolver em sua dimensão cotidiana − o que pode ser compreendido de maneira mais ampliada se, inicialmente, for considerada a historicização do ensino da arte e da dança na escola feita por Marques e Strazzacappa e articulada aqui de modo sintetizado.

Na educação básica brasileira, o ensino de arte apresenta uma história recente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 considerava a arte como uma atividade escolar. Com a LDB de 1971 – Lei 5.692 –, o primeiro curso de licenciatura em Educação Artística foi

[78] Embora não contemplada nessa seleção de vozes mais sobressalentes do campo acadêmico dentro do período estipulado, estudos de Rengel acerca da teoria e dos conceitos de Laban são utilizados nesta pesquisa, uma vez que iluminam a conceituação dos elementos do movimento e suas estruturas a serem discutidos com o objetivo de pensarem-se em questões curriculares.

institucionalizado dois anos depois (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013). Em 1988, os projetos de reformulação da LDB sugeriram a supressão da Arte do currículo obrigatório[79], o que não ocorreu graças à militância de professores, pesquisadores e arte-educadores em todo o país (MARQUES, 2011). Pela LDB de 1996 – Lei 9.394 –, o ensino de arte na educação básica tornou-se obrigatório em território nacional, com a sugestão da presença das diversas linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança (MARQUES, 2012b; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013) –, a fim de que pudesse ser promovido "o desenvolvimento cultural de seus alunos" (BRASIL, 1996 apud STRAZZACAPPA, 2014, p. 90).

O salto evolutivo na forma de enxergar-se a arte na escola, de atividade escolar a componente curricular obrigatório, refletiu a longa militância dos professores de arte e da classe artística que há muito lutavam pela garantia constitucional do acesso ao aprendizado da arte por parte de todos (STRAZZACAPPA, 2014), o que foi reforçado pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997: segundo esse documento curricular, as quatro linguagens artísticas anteriormente mencionadas deveriam ser contempladas (BRASIL, 1998a; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013). Para Marques (2012b), a LDB de 1996 e os PCN trouxeram outros contornos à arte na escola, uma vez que ela passou a ser considerada como uma área de conhecimento pertencente ao currículo escolar. No que concerne à dança, todavia, conforme salientam Marques (2012a; 2012b) e Strazzacappa (2014), foram os PCN que, pela primeira vez em âmbito nacional, incluíram oficialmente a dança como forma de conhecimento e como uma das linguagens artísticas a serem contempladas no ensino de arte na escola[80].

Apesar de a dança ter sido a última linguagem a ser oficialmente incluída no currículo escolar de arte, atividades de dança na escola, sobretudo na capital paulista, têm um histórico inicial que data da década de 1940 (STRAZZACAPPA, 2012), quando da chegada de Maria

[79] Essa proposta refletiu o movimento estadunidense ocorrido na década de 1970, denominado *back to basic* (volta ao básico), que sugeria para o ensino escolar a priorização dos atos de ler, escrever e contar, o que ameaçou a presença da Arte no currículo obrigatório dos Estados Unidos. Dez anos mais tarde, essa proposta foi rebatida pela defesa da arte em iguais condições que as demais disciplinas, conforme será abordado adiante neste item.

[80] Vale ressaltar que, no contexto da capital paulista, de 1989 a 1993, sob gestão municipal de Luiza Erundina, o então secretário da Educação Paulo Freire comandou a implantação e o desenvolvimento do projeto "Movimento de Reorientação Curricular". Com essa nova proposta curricular, os regimentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo incluíram a Arte em suas quatro linguagens (artes visuais, teatro, música e dança) como disciplina oficial do currículo escolar, e, em 1992, a dança foi tomada nesses regimentos como linguagem artística diferenciada (MARQUES, 1997, 2012a). Isabel Marques participou como assessora de um dos projetos contidos nessa ampla proposta, o "Projeto de Interdisciplinaridade via Tema Gerador", ensinando os professores da rede pública e discutindo com eles os aspectos pedagógicos da dança. De acordo com a educadora, no entanto, com a troca da gestão municipal, por meio da eleição de Paulo Maluf, o regimento sofreu alteração e a dança foi novamente excluída como área de conhecimento obrigatória no currículo escolar da cidade (MARQUES, 2012a).

Duschenes[81] ao Brasil. Ana Mae Barbosa, em prefácio de um dos livros de Isabel Marques (MARQUES, 2014), aponta que, nas décadas de 1970 e 1980, Duschenes desenvolveu importante trabalho de formação de professores para o ensino de dança, em um contexto sócio-histórico no qual se passou a questionar se o balé clássico não "domava" os movimentos e a imaginação, ao invés de desenvolvê-los[82]. A autora ressalta também o papel de Marques, cujas discussões são mobilizadas neste item, na posterior ampliação da construção de conhecimentos sobre dança na escola, articulando pontes entre sua experiência artístico-pedagógica e a formação de professores.

Para Marques (2014), no entanto, mesmo com o avanço que a LDB de 1996 e os PCN de 1997 trouxeram à arte, ela ainda é subjugada como área de conhecimento e como merecedora de inserir-se no currículo escolar, uma vez que é tomada, pela maioria das pessoas – incluindo-se muitos gestores escolares –, como uma atividade complementar que proporciona leveza diante das disciplinas que demandam mais gasto de energia mental. Mais especificamente em relação à dança, ainda que no Brasil tenha aumentado a oferta de cursos acadêmicos de Dança em níveis de graduação e pós-graduação, assim como o número de eventos acadêmicos que a incluem em seus programas, tanto na área de Arte quanto na de Educação Física (MARQUES, 1997, 2012b), essa linguagem artística, no âmbito da escola, "é, na maioria das vezes, vista como produções e reproduções de repertórios[83] apresentados em festas de fim de ano" (MARQUES, 2014, p. 69-70).

O cenário colocado pela educadora, que mostra um hiato entre o que consta das prescrições curriculares oficiais e o que acontece na dimensão do currículo real, corrobora a visão de Strazzacappa (2014): em um balanço de quase duas décadas posteriores à LDB de 1996,

[81] Maria Duschenes (1922-2014) foi uma artista e educadora húngara pioneira da dança moderna brasileira. Migrando no período entreguerras, introduziu no Brasil as propostas corporais dos educadores do movimento austro-húngaros Émile Jacques Dalcroze e Rudolf Laban. Em suas aulas, temas de movimento – dos mais cotidianos, como deitar, aos mais complexos, como saltar – eram explorados a fim de que os alunos, estimulados a "pensar em movimento", pudessem munir-se de elementos corporais que trouxessem independência diante das modalidades de dança codificadas (BOGÉA, 2006).

[82] Entre as ações formativas de Duschenes ao longo dessas duas décadas, podem ser citados os cursos intensivos de educação do movimento para educadores do Departamento de Educação e Recreio, da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1973; o curso de Expressão Corporal na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em 1976; o curso de Especialização e Análise do Gesto no Instituto Musical de São Paulo, em 1977; e o projeto-piloto do programa "Danças nas bibliotecas públicas de São Paulo", em 1983 (BOGÉA, 2006).

[83] Como repertórios, a autora compreende as danças codificadas já estabelecidas e socialmente conhecidas, a exemplo dos balés clássicos de repertório – como *Giselle*, *Lago dos Cisnes*, *Quebra-Nozes* – e as "danças de passo" veiculadas pela mídia televisiva e digital, como as associadas a canções de grupos musicais vigentes (MARQUES, 2012b).

realizado pela pesquisadora por meio de levantamento de produção e de discussão sobre o ensino de dança nos meios acadêmico e artístico, constatou-se que essa realidade sofreu poucas alterações, embora a autora identifique oscilações que evidenciam avanços e retrocessos.

Por meio dessa pesquisa, Strazzacappa (2014) identificou, em cada curso de licenciatura em Dança existente no Brasil, a manutenção de uma identidade própria que respeitou as particularidades e as tradições das diferentes regiões, a despeito de uma diretriz única definida para esses cursos em âmbito nacional. Como também apontado por Marques (1997, 2012b), nessa pesquisa foi verificada a ampliação do número de opções de formação superior nessa área do conhecimento, destacando-se que a gama de diferentes matizes possibilita ao estudante a escolha do curso que mais se alinha às suas expectativas e afinidades.

Em contraponto a esse avanço, e valendo-se de uma pesquisa de Vilela (2010 apud STRAZZACAPPA, 2014), que, entre outros cursos superiores, investigou os campos de atuação dos egressos do curso de Dança da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)[84], Strazzacappa (2014) destaca que, embora tenha havido maior incidência de egressos na docência, desse recorte, a menor incidência encontra-se no ensino formal não universitário, como as escolas públicas do Ensino Fundamental.

No contexto da educação básica, a autora salienta que as dificuldades se ampliam em razão da carga horária destinada à disciplina, do espaço físico disponibilizado – questões que encontram eco nos achados das pesquisas selecionadas no levantamento de produção bibliográfica deste estudo – e, sobretudo, da falta de reconhecimento da função da dança na educação (STRAZZACAPPA, 2014), o que coloca essa linguagem artística, pela ótica da educadora, à margem do que já se encontra à margem: “A dança sempre esteve numa situação inferior às demais manifestações artísticas” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013, p. [14]). A despeito de sua obrigatoriedade oficializada em documentos prescritos, nas palavras de Strazzacappa (2012, p. 44), “[…] raramente a dança, a expressão corporal, a mímica e o teatro

[84] O Curso de Graduação em Dança do Instituto de Artes da Unicamp foi fundado em 1985, sendo o segundo curso de dança implantado no Brasil e o primeiro no estado de São Paulo. Em 2012, foi apontado pelo Guia do Estudante como o melhor curso universitário de Dança no Brasil. Fontes: <https://hosting.iar.unicamp.br/daco/historico/>; <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/os-7-melhores-cursos-de-danca-do-brasil/>. Acessos em: 24 out. 2021.

são abordados, seja pela tradição da utilização das artes plásticas nesse contexto, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor”[85].

Para além das questões anteriormente citadas, e em articulação com elas, tanto Strazzacappa quanto Marques compreendem que as dificuldades do entendimento da dança no ensino escolar passam também por outros impasses, conforme discutido no próximo subitem.

3.4.2 Disputa de campo, problemas conceituais e formação docente

Marques (2012b) aponta que, sobretudo no âmbito escolar, são muitos os questionamentos que orbitam o campo do conhecimento da dança, como dúvidas sobre a disciplina na qual ela deve ser ministrada[86], se em Arte ou em Educação Física (o que também parece ir ao encontro dos achados das pesquisas que compõem a revisão de produção bibliográfica feita para esta investigação); sobre as formações acadêmicas de quem a ministra – que, por sua vez, desdobram-se em questionamentos sobre a suficiência ou não de o professor ser bacharel em Dança, licenciado em Educação Física ou graduado em Pedagogia (no caso da dança na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental); e sobre a nomenclatura que deve ser dada a essa dança que se ensina na escola. Em sua concepção (MARQUES, 2014), à exceção da Educação Física, a Arte como área de conhecimento é a disciplina mais descaracterizada no ensino escolar, questão totalmente imbricada à discussão curricular[87].

Na mesma linha de observação, Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013) pontua que não é incomum a dança ser vista na educação básica somente como conteúdo da disciplina de Educação Física, mesmo com as diretrizes dos PCN a tendo configurado como linguagem da Arte; ainda, como complementaridade à aula de música ou, então, vinculada a festividades previstas no calendário escolar. Diante desse embate, a interrogação colocada por

---

[85] Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013) destaca, ainda, o atraso que a dança e a dança na educação apresentam em relação às outras linguagens artísticas, levando-se em consideração também a defasagem do número de publicações na área e a falta de mobilização do campo diante das políticas públicas, apontando, como exemplo, as diferentes reações quando da publicação dos PCN: “Muitos pesquisadores da área educativa se pronunciaram, publicando artigos em revistas especializadas, coletâneas de livros, textos em jornais de grande circulação, apresentando suas reflexões e suas críticas. Na área de dança, presente nos PCNs – Arte, pouco ou quase nada aconteceu” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013, p. [16]).

[86] Marques (1997, 2012a) observa que, tanto no Brasil quanto no exterior, o campo de conhecimento da dança ainda sofre uma falta de entendimento sobre a disciplina na qual ele deveria ser ensinado.

[87] A autora ressalva, no entanto, que, apesar desse cenário, que denota grande jogo de forças entre diversos campos, é também por conta dele que o ensino escolar de dança no Brasil se pavimenta na diversidade e na pluralidade de modalidades e formações docentes que tanto se intercruzam quanto se ignoram (MARQUES, 2012b).

esta pesquisa – sobre o que é exclusivo da dança que possa ser considerado essencial para o ensino escolar dessa linguagem no campo da Arte – vai ao encontro desta reflexão colocada pela educadora:

> Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, pois não tem conteúdo próprio. A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a educação física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Então, afinal, o que é exclusivo da dança? (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013, p. [15]).

Outro fator que dificulta o entendimento da dança no ensino escolar refere-se a questões, provenientes do senso comum, que, do ponto de vista de Marques (2012a), urgem ser problematizadas no contexto educacional, a fim de que preconceitos e discriminações possam ser ultrapassados.

De acordo com a autora (MARQUES, 1997), muitos desses preconceitos e dessas discriminações encontrados na dança em âmbito escolar são associados a distorções conceituais no ensino de arte na escola que remontam a um pensamento pedagógico historicamente disseminado no Brasil, pelo qual posturas racionalistas e dualistas valorizam, separam e sobrepõem o trabalho intelectual, descritivo e linear ao trabalho corporal, intuitivo e sistêmico. Retomando Barbosa (1978 apud MARQUES, 1997), a educadora destaca que o dualismo trabalho manual × trabalho intelectual, difundido desde o início do processo colonizador, foi um dos motivos pelos quais a arte obteve posição secundária no currículo escolar brasileiro[88]. Marques (1997, 1998) também aponta o receio, que ainda vigora na sociedade, quanto ao trabalho com o corpo, resquício de um ideário cristão não revisitado que o associa ao pecado e que penetra no ambiente escolar com o viés do aprimoramento, do controle e da superação dos limites físicos.

Outro ponto acerca do trabalho corporal – que invariavelmente pressupõe o trabalho com o movimento e que dialoga com as distorções mencionadas – é discutido por Strazzacappa (2001), que destaca o quanto, geralmente, o movimento é compreendido como recompensa, uma vez que está associado ao prazer, e a limitação dele, tida como castigo, dado que a imobilidade gera desconforto. Nessa linha de raciocínio, “a ideia do não movimento como

[88] A discussão sobre o enfraquecimento da arte no currículo escolar será mais bem detalhada no próximo subitem.

conceito de bom comportamento prevalece" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70), o que é corroborado por Marques (2014), para quem as escolas demonstram grande dificuldade em lidar com o corpo e o prazer, o que traz à arte essas associações que a distanciam do lugar de forma de conhecimento.

O que é preciso ter claro, conforme aponta Strazzacappa (2001), é que toda educação é uma educação corporal, já que a imposição do não movimento também educa. É nesse sentido, portanto, que para a pesquisadora se configura redundância atribuir à dança no contexto escolar o adjetivo "educativa", pois, ainda que se saiba que essa seja, em muitos casos, uma maneira de designar o ensino de uma dança não codificada, a dança, na concepção da autora, promove transformação e, portanto, educa.

Assim, cada uma das associações entre corpo e movimento que pendem ora para a ideia de prêmio, ora para a de punição sinaliza determinado entendimento sobre os conteúdos de Arte e o que se espera dessa linguagem como disciplina formativa no ambiente escolar:

> O modo como "negociamos a arte" dentro dos ambientes de ensino revela que ali o corpo e o prazer não geram conhecimento e parece não serem bem-vindos. Ou seja, a arte como percepção e construção de linguagem, trabalhando diretamente o corpo, o prazer e o conhecimento, muitas vezes apenas tangencia os programas escolares e os projetos sociais cujos objetivos não vislumbram a questão do ensino específico nessa área (MARQUES, 2014, p. 41-42).

As autoras também trazem à discussão o fato de, no ambiente escolar, a atividade corporal ser associada de modo distorcido a questões de gênero. Não é incomum as aulas de dança serem nomeadas, por exemplo, como "expressão corporal" (STRAZZACAPPA, 2001; MARQUES, 1997), "educação pelo/do movimento", "arte e criação" e "movimento e criação" (MARQUES, 1997, p. 21), todas manobras que procuram estimular os alunos do sexo masculino a participar dessas aulas, camuflando seu propósito e contornando o preconceito existente no ato de homens praticarem dança. Embora a sociedade brasileira seja associada à dança e ao movimento, Strazzacappa (2012) destaca que, no país, a dança é vista como uma atividade majoritariamente feminina[89], constatação alinhada à de Marques (1997, p. 21): "Apesar de na era do 'politicamente correto' falarmos de pré-conceitos possa parecer coisa do

[89] Conforme Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013), essa distorção é o que leva escolas, muitas vezes em resposta a uma demanda inclusive dos pais, a oferecer práticas corporais que supostamente preparam os estudantes na formação do homem (como o judô) ou da mulher (como o balé).

passado, ou até mesmo um assunto repetitivo e maçante, o ensino de dança ainda é recoberto por esta densa camada de pensamentos e ideias em relação à sua 'natureza'".

Concomitantemente às disputas de campo e às distorções em torno da dança na escola, Marques (1997) ressalta que um dos pontos mais críticos em relação a seu ensino reside na formação dos professores que atuam nessa área. Circunscritos nessa questão, Strazzacappa (2007) levanta questionamentos acerca do tipo de contato que esses professores tiveram com essa linguagem artística durante sua formação, defendendo que, ainda que se coloquem somente como um mediador entre os alunos e a dança, há de ter-se um conhecimento mínimo da produção artística de determinada sociedade, o que leva a autora a questionar também se a graduação em Pedagogia possibilita ao professor a atuação no ensino de arte (STRAZZACAPPA, 2007, 2012, 2014).

Nessa direção, Marques (2014) ressalva que a formação tanto de pedagogos quanto de especialistas de outros campos do saber pode carecer da apropriação dos conhecimentos de arte e das possibilidades que eles oferecem em situação escolar. No campo da dança, a falta de formação específica nessa linguagem artística acarreta um processo de ensino e aprendizagem que compromete a criação e a reflexão (MARQUES, 2011, p. 61), correndo-se o risco, portanto, de as atividades de dança se resumirem a uma reprodução de repertórios provenientes da mídia ou de tradições mais conhecidas (MARQUES, 2012b)[90]. Diante disso, Marques (2012a) destaca que os PCN, mesmo depois de uma década após sua implementação, configuravam um bom norte para os professores não licenciados em Dança, considerando que, no âmbito escolar, propostas de dança que não correspondem a modalidades codificadas, que caracterizam e marcam o processo de educação corporal, são majoritariamente tomadas como não dança (MARQUES, 2011, 2012a).

Strazzacappa (2007) afirma que, se o movimento é a base para toda ação humana e se a dança se vale do movimento, é possível inferir a capacidade de todos os seres humanos de compreender a dança, uma vez que leituras de movimento integram o cotidiano de todos os indivíduos. Com esse pressuposto, a autora defende que é preciso desmistificar a dança, a fim de que o professor possa aproximar-se dela e com ela dialogar, ao aprender seus códigos. Assim, vale-se da citação de um docente de artes cênicas para ressaltar que "[…] é preciso educar,

[90] Articulada ao processo pedagógico historicamente difundido no Brasil, essa consequência será discutida mais detalhadamente adiante, também neste item.

formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência. Propor processos apaixonantes para formar apaixonados" (DESGRANGES, 2003 apud STRAZZACAPPA, 2007, p. 11).

Ainda sobre esse aspecto da formação docente, Marques (2014) menciona que são muitos os professores que não se incomodam com a falta de arte em suas vidas, ao que a autora questiona como, dessa maneira, é possível a eles compartilhar, produzir e ensinar arte, entendendo que essa incorporação poderia trazer ao seu ensino aspectos mais ampliados.

Ambos os pontos de vista parecem dialogar com Forquin (1993) quanto ao valor intrínseco que o objeto de ensino tem de ter para o docente. Nas palavras do autor,

> […] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora (FORQUIN, 1993, p. 9).

Destaca-se aqui o modo como cada autora concebe o professor de dança: ainda que Strazzacappa (2014) mencione a importância dada ao artista-professor, que, quando do contato direto com sua produção artística, possibilita ao aluno a compreensão do conhecimento em arte, para a educadora, no âmbito escolar, é necessária a vivência do professor na dança, mas não a vivência na esfera profissional nem o alcance do exímio desempenho artístico, dado que "o *locus* do virtuoso é o palco, não a sala de aula" (STRAZZACAPPA, 2012, p. 65). Marques (2014), por outro lado, defende o professor de dança na escola que também se insere nessa linguagem na qualidade de artista, de modo que, em sala de aula, o artista-professor possa mostrar sua arte e, com os alunos, problematizá-la, despindo-se, contudo, de uma ação exibicionista.

Na visão de Marques (1997, 2011), mesmo a escola, por meio de determinações que distanciam os princípios de dança da própria dança, acaba por separar o que é arte e o que é educação, o que torna pertinente, portanto, que se tragam para esta discussão as reflexões de ambas as autoras acerca do papel da escola e do papel da arte e da dança no ensino escolar, como explicitado no subitem seguinte.

3.4.3 Função da arte e da dança no ensino escolar

Marques (2014) defende que não é possível haver educação sem arte, pelo fato de aquela prescindir desta. Strazzacappa (2007, p. 1) mostra-se alinhada a essa argumentação ao afirmar que "reduzir a educação estética apenas às aulas de arte seria o mesmo que se atentar para os erros de ortografia apenas nas aulas de língua portuguesa, não se importando com impropriedades encontradas nos cadernos e nas avaliações de história ou de matemática"[91].

No que diz respeito à dança, no entanto, Strazzacappa (2014) salienta que o senso comum muitas vezes atesta a incoerência de a dança ser ensinada no ambiente escolar, já que ela é intrínseca ao cotidiano de boa parcela da sociedade. Contra essa inferência, a educadora defende que "a dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como [também] de suas capacidades imaginativas e criativas" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71). Ainda, destaca que, na escola, se compreende outra concepção de ensino de dança – aquele que possibilita ao aluno que se aproxime dessa linguagem artística e que a observe de modo a refletir sobre ela, sobre si próprio e sobre os outros: "O papel da arte e da dança nas escolas seria justamente o de possibilitar uma transformação contínua da existência, o de mudar referências, o de proporcionar novos e múltiplos olhares sobre o mundo" (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013, p. 135). Nesse sentido, percebe-se grande alinhamento entre essa concepção e a defesa de Marques (2012b, p. 5-6): para essa autora, desde as manifestações populares até a dança contemporânea, "a dança na escola deve ser capaz de possibilitar ao aluno conhecer-se, conhecer os outros e inserir-se no mundo de modo comprometido e crítico".

Strazzacappa (2012) aponta que a escola deve oferecer um contato inicial com a dança, já que, de acordo com seu ponto de vista, a formação profissional nessa linguagem artística deve ocorrer fora do espaço escolar, onde, primordialmente, se devem formar sujeitos sensíveis. Em contraponto, Marques (2010), ao retomar uma visão dominante do ensino de arte – contemporânea a Laban e partilhada por ele –, a de que o propósito majoritário do ensino formal é o de se educarem pessoas, defende que, para além disso, também cabe à escola a formação de artistas ligada à dedicação à arte/dança em si por meio do conhecimento de saberes específicos

[91] Diante da realidade de desvalorização e de distorção da arte no ensino escolar, Marques (2014, p. 166) é enfática: "Ao professor de Arte cabe ensinar arte, mas a todos os professores envolvidos nos projetos educacionais cabe não distorcer, ignorar ou deformar a arte".

da linguagem artística[92]. Desse modo, traz a necessidade de um conhecimento mínimo, uma base introdutória consistente em arte/dança na escola, articulando essa defesa ao fato de que seja possibilitado, aos alunos interessados, o ingresso nos cursos superiores de formação artística. Com essa premissa, traça um paralelo com os saberes de outras áreas do conhecimento, no âmbito escolar:

> Se os futuros artistas devem aprender Matemática, Física, Geografia etc., por serem instrumentos imprescindíveis de compreensão do mundo, por que os futuros matemáticos, físicos, geógrafos não deveriam aprender Arte, que é área de conhecimento e também imprescindível para a compreensão do mundo? (MARQUES, 2014, p. 68).

A educadora expande esse pensamento e estabelece uma relação entre currículo prescrito para a educação básica e formação superior, trazendo a reflexão de que, se na dimensão do currículo real as prescrições curriculares oficiais fossem seguidas de modo efetivo, possivelmente os alunos sairiam da escola com um arcabouço de conhecimentos consistentes em arte/dança (por exemplo, conceitos elementares de dança e de anatomia); como consequência, o que é introdutório em uma faculdade de Arte/Dança perderia o sentido de constar do currículo desse curso superior, acarretando, portanto, na necessidade de sua revisão (MARQUES, 2014).

Assim, é com essa linha de raciocínio que, no âmbito da educação básica – e também no ensino superior –, Marques (2014) defende a priorização da formação do que denomina artistas-cidadãos, de modo que possa haver uma atenção "tanto com a formação específica, aprofundada e consistente de cada linguagem artística como com a educação de pessoas que vivem e atuam em sociedade e que podem trabalhar com Arte de forma crítica, ética e comprometida" (MARQUES, 2014, p. 72).

Feitas as considerações acerca dos modos como as autoras concebem o ensino de arte/dança na escola no que concerne à formação do aluno, retoma-se o âmbito do senso comum para que seja abordada outra questão advinda dele e discutida por Marques (2014). A autora problematiza a concepção de que a arte, seja no meio artístico ou escolar, está ligada à inspiração, ao instante, à intuição, à emoção e à liberdade total, de modo que na escola, instância associada comumente às ideias de conservadorismo e imobilismo, não caberia o ensino de algo vinculado a questões intuitivas, etéreas e pertencentes à esfera do sensível. Apesar da importância de todas essas questões atribuídas à arte, tal concepção acarreta na equivocada

[92] Em seus estudos, Marques (2010) revisita Laban e constata a relação existente, nas propostas do educador do movimento, entre a formação de artistas e a formação de pessoas, ainda que ele a tenha negado.

noção de que escola e arte são instâncias excludentes, sobretudo porque, sob esse raciocínio, o planejamento desta no campo do ensino seria algo não só impossível, como também indesejável (MARQUES, 2014).

Strazzacappa (2012) também pondera acerca da dicotomia estabelecida entre o ensino de ciências e o ensino de arte, endossando a afirmação do dançarino e educador Ciro Giordano Bruni de que é praticamente uma regra do senso comum associar o primeiro à seriedade e o segundo, ao lúdico. A ressalva feita por Bruni, de acordo com a autora, recai não só na falta de ludicidade no ensino das disciplinas científicas como também na falta de seriedade no ensino das disciplinas artísticas, o que intensifica e perpetua a concepção de que "o ensino de arte é supérfluo" (STRAZZACAPPA, 2012, p. 62).

Disso decorre que tanto a visão da arte como liberdade quanto a ideia de que ela é dispensável prejudicam não só seu planejamento quanto sua defesa como área de conhecimento escolar.

Em relação ao planejamento no ensino de arte, Marques (2014) defende que é ele que permite o estabelecimento de conexões entre arte, ensino e sociedade, pelas quais se articulam elementos do passado (história da arte e dos povos), a fim de que se compreenda o presente (vivências pessoais e do entorno) para que se projete o futuro[93], considerando a escola como um espaço potencial de democratização dos saberes, cujo entrelaçamento se dá pelo trabalho de "profissionais especializados, competentes e éticos" (MARQUES, 2014, p. 156). Na concepção da educadora, é o planejamento que possibilita aos professores de arte o estabelecimento de metas, a aquisição de confiança e a definição de sua função profissional (MARQUES, 2014).

Já quanto à arte como área de conhecimento, Marques (2014) a defende como tal alegando que o conhecimento, a experimentação e a percepção das linguagens artísticas constituem visões de mundo e estimulam os alunos a ampliá-las, a fim de que possam "pensar, produzir e discutir ideias, sentidos e sensações no/do mundo (MARQUES, 2014, p. 42). A concepção da autora, de que a arte é um conhecimento a que todos têm direito e que, portanto, deve constar da escola como disciplina obrigatória, parece dialogar de modo frutífero com Young (2011) e com outros autores cujas discussões foram mobilizadas nos itens anteriores deste capítulo:

[93] As conexões entre arte, ensino e sociedade no ensino de dança serão abordadas no próximo subitem.

> O acesso à arte por meio da escola formal é o início de um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada. É o mesmo tipo de direito que garante o acesso à Matemática, à Língua e às Ciências que estão presentes nos currículos. Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa inteligir, experienciar e atuar no mundo (MARQUES, 2014, p. 29).

Ao entrelaçar arte, ensino e sociedade, a educadora promove a defesa de um ensino escolar que seja crítico e potencialmente transformador:

> A Arte em si não é uma panaceia mágica para aliviar consciências ou acalmar os desvalidos, ela é uma área de conhecimento que traz em seu bojo (como qualquer outra área de conhecimento) possibilidades de abrir mundos, de ver/ler o nosso de outras formas, de vislumbrar soluções a partir de outros pontos de vista; se o ensino de Arte não estiver atrelado a essas possibilidades, não será nem Arte, nem ensino, e muito menos social (MARQUES, 2014, p. 90).

Além de apresentar um entendimento acerca do que cabe ou não à arte, Marques também se posiciona quanto àquilo que está ou não ao seu alcance no âmbito escolar, ponto de vista que novamente parece encontrar eco nas concepções teóricas discutidas nos itens pregressos deste capítulo: a autora afirma que o ensino de arte na escola não pode garantir valores como ética, respeito, empatia, coletividade, consciência crítica, entre outros; no entanto, enfatiza que seu ensino garante "um processo contínuo de ação-reflexão-ação" (MARQUES, 2014, p. 78-79), de modo que seja possível "discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolíticas-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsavelmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável" (MARQUES, 2014, p. 38-39).

Para Marques (2014), essa construção, todavia, só é possível se o papel da escola e o do professor se mantiverem vinculados ao conhecimento; e, para que a definição desses papéis se efetive, o conhecimento tem de opor-se ao senso comum, premissa também consoante ao discutido e defendido nesta pesquisa. Nas palavras da educadora, ao passo que "o senso comum se constrói por impressões superficiais, por tradição solidificada, por acomodação do novo ao já conhecido, por falta de averiguações sistemáticas e organizadas, o conhecimento toma o caminho contrário" (MARQUES, 2014, p. 141-142).

Ainda, Marques (2012b) considera que, fora do ambiente escolar, os alunos talvez não tenham acesso ao conhecimento que difere do senso comum, cabendo ao professor de Arte a partilha de seu olhar diferenciado e de conceitos apartados daqueles provenientes do cotidiano

(MARQUES, 2014). Na concepção da autora (MARQUES, 2012b, 2014) – o que parece coadunar a defesa de Young (2011) acerca dos conhecimentos especializados e com a de Forquin (1993) sobre a função social da escola –, a função dessa instituição e do professor de Arte não é a de repetir exatamente o repertório trazido pelos alunos nem a de programar atividades que vão ao encontro de supostas preferências que variam de acordo com faixa etária e estratos social e cultural, mas sim a de trabalhar a arte como área de conhecimento, de modo que haja diálogo entre o conhecimento universal e o local, uma construção de pontes de mão dupla entre o mundo artístico externo e o universo da arte na escola.

Do contrário, de acordo com a educadora, com uma roupagem moderna e dialógica a favor da valorização dos estudantes e contra alguns conhecimentos que podem ser considerados "superiores" para algumas camadas sociais, a escola acaba por reproduzir uma postura conservadora e negligente, uma vez que, dessa maneira, não possibilita a ampliação de possibilidades e conhecimentos (MARQUES, 2014). Aqui, considerando a dimensão do currículo prescrito, esta pesquisa pondera se essa postura enviesada, apontada pela autora, não implicaria seleções curriculares específicas em prol do que pode interessar a cada aluno ou grupo de alunos em razão de distinções etárias e socioculturais, o que se afastaria da função social da escola anteriormente discutida e defendida por este estudo.

A fim de que essa postura conservadora não se estabeleça, na concepção de Marques (2014, p. 125), caberia ao professor de Arte e à escola:

> […] trabalhar a linguagem, o conhecimento específico da disciplina de Arte por meio do diálogo, da proposição e do questionamento, construindo um novo olhar, uma nova prática, outra perspectiva sobre o repertório de trabalhos artísticos e conceitos que os estudantes trazem, articulando-o com um repertório mais amplo. À escola, cabe o olhar distanciado, a experiência crítica e criativa sobre aquilo que os estudantes já conhecem, sabem e se interessam. Somente isso vai permitir a criação pessoal e singular, as sínteses coletivas, a apropriação das linguagens artísticas e alguma transformação.

Nessa perspectiva, Strazzacappa (2012, p. 56) também parece dialogar com Young (2011) em relação à importância que os conhecimentos do cotidiano dos alunos têm no plano pedagógico, ao conceber que, em sala de aula, iniciar "[…] com o que a criança conhece é um caminho interessante para introduzir um outro horizonte".

Ainda que ambas as autoras reconheçam a importância do conhecimento trazido pelos alunos, Marques (2014, p. 121-122) aponta uma postura oposta que também é comumente

encontrada nas escolas: a relação na qual não se valoriza, compreende, problematiza ou sistematiza a arte trazida pelos alunos. Diante disso, a educadora ressalva que não trabalhar ”a arte que a escola recebe dos estudantes em prol da aquisição de um saber externo reconhecido e aprovado socialmente – uma lista de conteúdos chamada de currículo e planejamento – mantém o professor falando sozinho e perpetuando a imutabilidade sociocultural”.

Sem que se excluam as possíveis interlocuções teóricas mencionadas anteriormente, verifica-se a afinidade do pensamento de Marques com a proposta dialógica de Freire no âmbito pedagógico[94]:

> Trabalhar com a arte dos estudantes em processo dialógico com o conhecimento proposto pelos professores de Arte permite a ambos irem além do convencional, crescer em crítica e julgamento, aprofundar conhecimento específico e interagir na sociedade como fontes de transformação – e não mais de reprodução (MARQUES, 2014, p. 125).

Nesse sentido, Marques (2014) entende que o professor é tanto um propositor quanto um interlocutor – o melhor que os alunos podem ter –, na medida em que se vale de seu conhecimento da linguagem artística para não só questionar, comparar e olhar sob vários ângulos como também estabelecer relações entre o repertório trazido pelos estudantes e o disponível como conhecimento universal nos campos científico e artístico. Indo mais além, a autora propõe que, ao articular esses dois repertórios, cabe ao professor estimular, por meio da linguagem da arte, “a leitura e a produção de outros trabalhos artísticos” (MARQUES, 2014, p. 124), o que dialoga tanto com os autores cujas concepções teóricas foram mobilizadas nos itens anteriores deste capítulo quanto com a proposta triangular de Barbosa (MARQUES, 2011), abordada no próximo subitem.

É com essa defesa da arte como área de conhecimento, portanto, que Marques (2014) procura combater a perspectiva utilitária que se assume para ela no ensino escolar, em consonância ao que defendem Masschelein e Simons (2013) e Gimeno Sacristán (2013), conforme discutido anteriormente. Marques (2014) é categórica ao afirmar que as linguagens artísticas não constam do currículo escolar para que se refine o comportamento, sintonize-o a um discurso tecnicista e massificado ou, ainda, para que se atinja um propósito mercadológico. Ao contrário, a arte consta do currículo para que também esteja “presente na reconstrução e

[94] Para o educador, a dialogicidade, por meio da qual os indivíduos “aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (FREIRE, 2011, p. [34]), “não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (Ibidem, p. [48]).

reforço de outros valores, valores presentes no ato da criação desinteressada, da apreciação prazerosa, do conhecimento que amplia os horizontes e multiplica leituras de mundo" (MARQUES, 2014, p. 36). No contexto específico da dança, a autora também se posiciona:

> O senso comum há muitos anos decretou que o aprendizado da dança se reduz ao aprendizado de passos, à reprodução de coreografias e aos exercícios técnicos necessários para alcançar esses objetivos. Essa concepção de ensino e aprendizagem de dança se assemelha à concepção instrumentalizadora do ato de ler há décadas discutida e criticada por estudiosos da linguagem: essa é uma concepção mecânica do conhecimento da dança aliada a uma visão extremamente funcional da vida (MARQUES, 2010, p. 34).

Marques também levanta um contraponto que dialoga com a discussão curricular e com aquela relativa à função social da escola, abordadas por esta pesquisa, ao afirmar que, a depender da visão que se tem da arte e de seu ensino, contribui-se mais "para a perpetuação do sistema de desigualdades do que para qualquer tipo de percepção ou transformação social" (MARQUES, 2010, p. 83). Assim, a educadora persiste na defesa de um ensino de arte que seja capaz de "aprofundar e eventualmente transformar a visão monocórdica do consumo descabido, da ganância sem ética, de fins que justifiquem meios vexatórios, escandalosos e desrespeitosos" (MARQUES, 2014, p. 38). Desse modo, a autora destaca que o professor se torna a ponte entre o conhecimento e os estudantes, bem como entre a arte, o ensino e a sociedade. Circunscrito ao contexto da dança, em suas palavras, "é este o grande papel da escola: integrar o conhecimento do fazer dança, ao pensá-la na vida em sociedade" (MARQUES, 2012b, p. 5).

Tanto Strazzacappa quanto Marques ressalvam o ensino que acontece no espaço físico da escola, mas que se mantém isolado dos projetos e das propostas curriculares, algo que vai na contramão de uma visão da arte como área de conhecimento pertencente ao currículo escolar. Diante desses cursos extracurriculares – de dança e das demais linguagens artísticas –, Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013) defende a incorporação do ensino de dança no currículo, enquanto Marques (2014) afirma que, ainda que esse ensino aconteça intramuros, em última instância ele está fora da escola, já que se encontra apartado do plano político-pedagógico concebido pela e para a instituição escolar.

Com esse posicionamento, Marques (2014) não propõe a extinção de projetos artístico-pedagógicos no ambiente da escola, mas problematiza a questão em alguns pontos relevantes, como: a disponibilidade de verba repassada a essas ações, em contraste, por exemplo, à falta de investimento na educação continuada dos professores da rede e na infraestrutura escolar; o investimento do empresariado em programas de ensino de arte na escola, que dependem mais

de fatores mercadológicos e de *marketing* que da efetiva importância atribuída a essa área do conhecimento, o que a deixa vulnerável a mudanças e interrupções; e o próprio papel da escola no ensino de arte, uma vez que, segundo a autora, são os professores da escola, e não voluntários ou contratados externos, os responsáveis por "tecer redes significativas entre a arte local e a universal, entre o cotidiano dos estudantes e as linguagens artísticas produzidas na escola e na sociedade" (MARQUES, 2014, p. 49-50). Do contrário, se esse papel não for cumprido pela escola, ela "estará esvaziada de sua função sociopolítico-cultural" (MARQUES, 2014, p. 157). Ainda nas palavras da educadora,

> A sistematização do saber – e não a chateação do saber! – é um dos grandes trunfos da escola para que as relações entre a arte produzida em sociedade e os estudantes não se configurem como relações ingênuas, passivas ou reprodutoras, mas sim participativas e criativas – transformadoras! (MARQUES, 2014, p. 53).

O dualismo "chateação" × sistematização do saber, colocado de modo provocativo, parece, no entanto, ecoar a reflexão feita por Marques (2011) a respeito do legado negativo que o Iluminismo deixou no campo da Educação e, mais especificamente, no da Arte, ao enfraquecê-la e descaracterizá-la no ensino escolar, questão mencionada anteriormente e retomada aqui de modo mais ampliado. Segundo a autora, ao procurar o descolamento do ser humano do campo esotérico, místico e mítico, a fim de que ele pudesse dominar de modo racional as forças da natureza, o Projeto Moderno concebido no século XVIII trouxe a ideia de razão e de verdades universais. Mas, ao passo que a lógica iluminista, por meio do método científico e da razão instrumental, afastou os indivíduos do mundo irracional, essa mesma dominação científica trouxe o direito de dominação de um sujeito sobre outro, acarretando consequências desastrosas, como genocídios, guerras nucleares e violência em escala mundial (HARVEY, 1992 apud MARQUES, 2011). Valendo-se do conceito de metanarrativa iluminista, investigado por alguns autores, Marques (2011, p. 57-58, grifos da autora) o coloca como "[…] uma 'voz' que representa e generaliza um discurso patriarcal, branco, europeu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocêntrico, imposto como verdade *única* e comum a *todos* os seres humanos".

Com essa perspectiva em vista, a autora questiona se a prática pedagógica contemporânea tem revisto essa herança iluminista, uma vez que a proposição dos objetivos educacionais acontece de modo universalizante, cristalizado e fragmentado, o que remete à supremacia da razão que se sobrepuja ao que está no âmbito, entre outros, da intuição e do corpo, e que, portanto, contribui para o enfraquecimento e a exclusão da arte no currículo

escolar, como mencionado anteriormente. Segundo Marques (2011, p. 58), a despeito de algumas revisões já discutidas no campo, “a didática ocidental tradicional ainda é fortemente calcada na supremacia da palavra e do conhecimento linear, proposicional, dual e intelectual, valores profundamente enraizados na filosofia iluminista”.

Para a educadora, o planejamento didático em Arte no ensino escolar tem de ser tratado com a mesma importância atribuída ao das demais disciplinas, no que concerne à seleção e à sistematização de conteúdos, à escolha de metodologia adequada e à articulação não só com as outras áreas do conhecimento, como também com as propostas da gestão da escola, com o que o professor entende como significativo para a construção do conhecimento na área e com a comunidade (MARQUES, 2014). Não obstante, ao refletir o projeto iluminista, o planejamento em Arte que envolve determinações prévias e lineares, uniformizando objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação – e que é exigido aos professores tanto de arte quanto especificamente de dança – pouco se aproxima, no entendimento de Marques (2011), do que acontece no currículo real.

Segundo a autora (MARQUES, 2011), a determinação prévia no campo da Arte, que traz uma “universalização” de procedimentos e técnicas, ocasiona uma dificuldade de encaixar os processos criativos do ensino de arte e de dança nos modelos tradicionais, ainda vigorantes no meio educacional, que propõem “um ensino ‘garantido’ (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas)” (MARQUES, 1997, p. 21) de um componente que é “indeterminado, múltiplo e qualitativo (e, portanto, não universalizante)” (MARQUES, 2011, p. 60). Pelo ponto de vista da educadora, esse ensino “garantido” e pré-planejado acaba por desimplicar o professor da necessidade de conhecimentos específicos relativos à disciplina que leciona. Ainda – e imbricado à questão docente –, por conta da dificuldade de contornar-se esse impasse, historicamente a solução mais simples encontrada foi a de “escolarizar” o ensino da arte e da dança, de modo que ele se reduza a processos de cópia alienada ou seja embasado no espontaneísmo (MARQUES, 2011), conforme abordado de modo mais detalhado ainda neste subitem.

Assim, em oposição a esse panorama, a autora situa sua defesa: “Em última instância, uma abordagem/pensamento de ensino que ‘respeitasse’ a organização interna de processos

artísticos abertos e indeterminados estaria questionando e colocando em xeque todo um sistema de valores arraigados a uma pedagogia 'iluminista' há séculos em vigor" (MARQUES, 2011, p. 59).

Diante desse cenário e de seus desdobramentos, Marques (2011, 2014) ressalta a importância inquestionável de a arte ter sido inserida como disciplina no ensino escolar, mas pondera o efeito negativo que isso também pode trazer:

> Embora a Arte como disciplina tenha sido uma enorme conquista de classe […], a inclusão da arte no currículo oficial em muitos casos converteu-se no enjaulamento da própria arte. Presa a horários, sinais, diários de classe, às quatro paredes das salas de aula, aos planejamentos e avaliações aleatórias e à falta de materiais, em algumas escolas a arte perdeu não somente seu *status*, seu prazer ou gostosura, mas perdeu também seu potencial transformador (MARQUES, 2014, p. 79).

Ao considerar o hiato, apontado por Marques (2011), entre o que acontece no currículo real de arte/dança e o que foi previamente planejado sobre o alicerce de uma concepção iluminista – que traz a voz impositiva de uma suposta verdade universal –, pensa-se que as concepções de Young (2007, 2013) acerca do conhecimento dos poderosos e do conhecimento poderoso (ou do poder do conhecimento) em muito poderiam contribuir para a continuidade dessa discussão – destaca-se – no plano curricular. Valendo-se da premissa do autor, seguramente seria preciso reconhecer a origem dessa "voz" supremacista presente na metanarrativa iluminista, da qual determinado conhecimento é concebido e/ou transmitido. Todavia, também se mostra necessário atentar-se à possibilidade de aí existir conhecimento poderoso – cujo valor não resida em sua procedência, mas no que ele seja capaz de gerar em termos de ampliação de visão de mundo –, ainda que este seja fruto de uma seleção cultural, válida por um período temporal limitado e sempre passível de questionamentos e revisões.

Feita essa consideração, avança-se em direção a algumas discussões trazidas por Marques sobre como o ensino de arte e de dança foram inseridos na escola. A autora recorre a Louis Arnaud Reid[95] para que se possa compreender melhor a especificidade da arte e, por extensão, da dança no currículo – em outras palavras, o que permite dizer que há um conhecimento diferenciado da arte/dança em relação às demais disciplinas. No entendimento de Reid, a construção do conhecimento no campo da Arte envolve tipos de saberes diferenciados que, no entanto, se complementam: há o conhecimento indireto, que envolve conteúdos que auxiliam a compreensão e a fruição artística (como os provenientes da estética,

[95] Filósofo escocês da Educação para quem a Arte, como forma de conhecimento, deve ter um papel central na educação.

da sociologia e da crítica); mas há também o conhecimento direto, que se relaciona ao como fazer arte, que se vale de conhecimentos específicos que independem da intermediação das palavras, uma vez que só podem ser aprendidos no fazer e no sentir – e aí reside sua diferenciação (MARQUES, 1997, 2012a).

De acordo com Marques (1997), especificamente no campo da dança, com esses conhecimentos articulados torna-se possível, de modo concomitante, tanto compreender conteúdos que não estão diretamente relacionados a ela, mas que são complementares à sua apreensão, quanto aprender as habilidades necessárias para criar e dançar. Dito de outro modo, a autora destaca que só é possível afirmar que se conhece ou se sabe algo acerca de uma dança quando se é capaz também de senti-la e de percebê-la no próprio corpo.

A educadora ressalta que o fazer e o sentir na dança, advindos do conhecimento direto proposto por Reid, são os elementos que permitem a efetiva construção do conhecimento dessa linguagem artística em si, ao trazer "um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo" (MARQUES, 2012a, p. 27), dado que ambas as ações nunca estão dissociadas do corpo, que se coloca como a própria dança. Ancorada em Rengel (2008 apud MARQUES, 2012b, p. 18), a autora afirma que "a compreensão corporal implica a compreensão mental, da qual é indissociável, pois mente e corpo são indissociáveis […] e não devem ser entendidos separadamente nos processos de ensino e aprendizagem da dança". Nesse sentido, Strazzacappa (2001, p. 75-76) alinha-se a essa premissa tanto ao não concordar com a expressão teoria/prática, pelo entendimento de que ela "junta, separando", quanto ao propor, nas oficinas para professores que supervisiona, que se aprenda a "pensar com o corpo".

Dessa maneira, Marques (2012a) pontua que, ao contrário do que é disseminado pelo senso comum, a dança não é um agrupamento de emoções expressas corporalmente: embora não seja negado que o trabalho com a dança envolve o campo do sensível, para a educadora, ela também está vinculada ao sentimento cognitivo. Em suas palavras:

> Em nossos corpos, dançando, os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais para que possamos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. Na verdade, não há separação entre corpo e mente […] É nessa integração que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e potencialmente transformador (MARQUES, 2012a, p. 28).

A integração entre o fazer e o pensar – ou seja, o reconhecimento de um "corpo inteligente" (MARQUES, 1998, p. 74) – é o que a autora considera como uma das grandes contribuições da dança para a educação: "educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte" (MARQUES, 2012a, p. 27). Nessa direção, defende a dança como forma de conhecimento indispensável para que se formem seres humanos "presentes, críticos e participativos em sociedade" (MARQUES, 1997, p. 23) e aponta a escola como lugar privilegiado para seu ensino, considerando esse espaço institucional imbuído da responsabilidade de promover o diálogo com a sociedade em transformação (MARQUES, 1997, 2012b). No âmbito escolar, no entanto, essa é uma realidade, segundo Marques (2011), que quase não está presente, havendo uma dissociação entre espontaneísmo e tecnicismo. Diante dessa não integração, faz-se necessário entender-se sua gênese.

Barbosa (1991 apud MARQUES, 2011) constatou que, até o início da década de 1980, o ensino de Educação Artística no Brasil priorizava o desenvolvimento da criatividade, por meio do qual eram estimulados o deixar fazer – em sua totalidade –, a autoexpressão e a liberação dos sentimentos, concepção amalgamada ao senso comum, conforme anteriormente mencionado (MARQUES, 2012b). Esse modo de ensinar arte vinculado à autoexpressão – considerando-se que, até a década de 1990, esse ensino se manteve praticamente restrito às artes visuais – mostrava-se como um reflexo do ensino estadunidense de arte que nos últimos 40 anos sofria forte influência da Psicologia e de trabalhos de educadores que defendiam a liberdade de expressão artística da criança. Em decorrência dessas propostas educacionais, o processo artístico tornou-se mais importante que o produto (MARQUES, 1998), e em muitas escolas ainda hoje essa visão permanece, preterindo-se o produto artístico (MARQUES, 2014). Diante dessa realidade, tanto Marques (2014) quanto Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013) concordam quanto à importância do processo no âmbito educacional, mas se posicionam contra a secundarização e o aniquilamento do produto. Para Marques (2014), ao não se preocupar com ele, a arte acaba sendo negligenciada como área de conhecimento e enfraquecida, considerando que a finalização de um produto também é educativa. Nas palavras da autora, se isso não acontece com outras disciplinas, "por que, então, no que concerne à Arte, os produtos podem ser 'qualquer coisa', contanto que tenham sido trabalhados processualmente e permitido aos estudantes que construíssem seu 'conhecimento' em Arte"? (MARQUES, 2014, p. 98).

Foi em oposição a essa corrente que, na década de 1980, o Getty Center for Education in the Arts[96] elaborou a *Discipline-Based Art Education* (arte-educação baseada na disciplina – DBAE), proposta que reivindicou a presença da arte no currículo mínimo obrigatório no país, bem como as mesmas condições de ensino-aprendizagem garantidas às demais disciplinas (MARQUES, 2011). Ainda, de acordo com Barbosa (1991 apud MARQUES, 2011), o DBAE manifestou preocupação quanto ao acesso à arte não ser alcançado de modo igualitário por todos, defendendo, portanto, que o ensino de arte em âmbito escolar poderia ser a única forma de o estudante ter contato com a arte – ponto que se aproxima das discussões articuladas nos itens anteriores deste capítulo.[97]

Valendo-se de uma reelaboração do DBAE, também em defesa da Arte no currículo e em contraposição ao psicologismo, Ana Mae Barbosa sugeriu, em 1987, um trabalho que propunha outro olhar para o ensino de Arte no Brasil, desde a concepção do que é arte até a discussão acerca do que dessa disciplina deveria ser ensinado no ambiente escolar (MARQUES, 2011). Assim, a pesquisadora concebeu a proposta triangular para o ensino de arte (à época chamada de metodologia triangular), na defesa de que a arte pudesse ser apartada do espontaneísmo e de que ganhasse o mesmo grau de importância que as outras disciplinas como forma de conhecimento. Em suas palavras, "se a arte não é tratada como conhecimento mas como 'um grito da alma', não estamos fazendo nem educação cognitiva nem emocional" (BARBOSA, 1992 apud MARQUES, 2011, p. 38), discussão que remete à reflexão de Marques sobre o ensino de dança ancorado nos pressupostos de Reid (MARQUES, 1997, 2012a).

Com o entendimento de que, para que se formem o apreciador e o fruidor de arte, a prática sozinha não é suficiente, Barbosa concebeu, em 1987, a "Abordagem Triangular para o Ensino

[96] Centro cultural estadunidense de grande expressão e influência no país no campo das artes visuais.

[97] Outra preocupação manifestada pelo Getty Center, que Marques (2011) vincula ao grande fluxo migratório mundial, referiu-se ao multiculturalismo, o que trouxe à pauta de discussão a necessidade de desenvolver-se a habilidade de entender e apreciar as artes visuais por meio de uma abordagem multicultural. De acordo com a autora, dentro dessa perspectiva, mas de outra maneira, os PCN também incorporaram a discussão em torno do multiculturalismo, incluindo a pluralidade cultural como tema transversal a ser trabalhado por todas as disciplinas. Especificamente na linguagem da dança no ensino escolar, Marques (2012a) compreende que a discussão e a problematização da pluralidade cultural em sociedade encontram terreno fértil por dois motivos: o primeiro é o fato de o corpo já ser, por si só, uma expressão da pluralidade, levando-se em conta a diversidade de biotipos que compõem a população que vive no Brasil e as diferentes maneiras como esses corpos se movimentam, o que revela aspectos políticos, sociais e culturais presentes nas diversas criações em dança; o segundo motivo refere-se às distintas relações espaço-temporais que cada modalidade de dança – das tradicionais às cênicas – apresenta, indicando os diferentes contextos em que foram criadas. Por esses dois eixos concernentes à dança, e dentro de um recorte temporal no qual os PCN vigoravam como documento curricular oficial mais recente, a autora fez a defesa de que essa linguagem artística pode contribuir para a transformação das relações sociais estabelecidas por grupos diversos, que diferem em etnia, gênero, classe social, religião, entre outros.

de Arte", pela qual se propôs a tríade fazer arte, contextualizar arte e fruir arte, a fim de que ao aluno pudesse ser oferecido um "processo de alfabetização", que vai da leitura da palavra, dos gestos às expectativas que tem de si próprio e do mundo no qual está inserido (MARQUES, 2011). Esse novo modo de compreender o ensino de arte se mostrou dominante nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil e alimenta até os dias de hoje, segundo Marques (2011, p. 39), uma das discussões mais polêmicas nesse campo: "o que seria o conhecimento nesta área".

Marques (2011) considera indiscutível o movimento de defesa pela inclusão da arte no currículo escolar; no entanto, no entendimento da autora, essa inclusão traz um contraponto alinhado à metanarrativa iluminista – rebatido por ela (MARQUES, 2011, 2014), conforme abordado anteriormente –, sobretudo quando considerada a DBAE. Segundo a autora, ao defender um currículo prescrito pelas autoridades, previamente pesquisado e baseado em disciplinas, a proposta estadunidense parece afinar-se, em certa medida, a uma educação tradicional, linear e universalizante. Assim, ainda que enfatize a relação da arte com a sociedade na qual ela se insere, a DBAE parece estar "sempre em *função* do conhecimento da arte, deixando de lado o contexto histórico/cultural/social dos *alunos*" (MARQUES, 2011, p. 45, grifos da autora), o que, pelo ponto de vista da educadora, se afasta de uma pedagogia que seja centrada no contexto do aluno, em sua realidade social, como propôs Freire no Brasil[98].

Desse modo, transpondo essa discussão para o contexto específico da dança, as concepções de seu ensino no âmbito escolar pendulam entre o que Marques (2011) chama de educação "através da dança"[99] – que faz do corpo um instrumento para que seja dada vazão ao espontaneísmo, ao subjetivismo e ao emocional – e de "educação em dança" – aquela que se centra na construção de conhecimentos e habilidades em dança, mas que não consideram a realidade do aluno. Diante dessa dicotomia, no ensino escolar a autora propõe a articulação entre a educação através/por meio da dança – não em sua acepção primeira, mas sim aquela que possa também "abranger e problematizar a realidade sócio-política-cultural [do aluno] em toda sua diversidade e complexidade" (MARQUES, 2011, p. 46) – e a educação em dança. Em outras palavras, uma articulação entre o conhecimento através/por meio da dança revisitado, o

[98] Pelo próprio termo "pedagogia" utilizado pela autora, esta investigação levanta a possibilidade de esse conflito não refletir, em certa medida, as intrincadas relações entre os campos curricular e pedagógico e a dificuldade de definir-se o que cabe a cada um. Essa discussão, no entanto, será retomada mais adiante nesta pesquisa.

[99] Sobre a expressão "através da dança", a autora argumenta o motivo pelo qual optou por substituí-la por "por meio da dança": "Em 1996, em meu trabalho de doutorado, e posteriormente, em 1999, com sua publicação pela Cortez Editorial, emprego a expressão 'através da dança' como contraponto à expressão 'educação em dança'. Atualmente, prefiro empregar a expressão 'por meio da dança' para que não se confunda com o conceito de 'atravessamento' proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996)" (MARQUES, 2010, p. 77).

conhecimento em dança e o contexto do aluno, a fim de que a escola de fato possa ser potencialmente transformadora. Para Marques (1997, p. 23, grifo da autora), portanto,

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

Levando-se em conta essa articulação entre conhecimento, dança e sociedade, no subitem seguinte pretende-se discutir o que Marques e Strazzacappa consideram como conhecimento essencial para o ensino da dança no âmbito escolar.

3.4.4 Conhecimentos essenciais de dança no ensino escolar

No item 3.3, discorreu-se sobre conhecimentos que podem ser trabalhados no ensino escolar de dança, mas cujo alcance, no entanto, não se dá exclusivamente por meio dessa linguagem artística, dado que obras de literatura e artes visuais, por exemplo, também podem trabalhar questões da esfera do sensível. No âmbito do movimento, Marques (1997) também pondera acerca de conhecimentos que, embora trabalhados pela dança, não são exclusivos dela, citando, para isso, o trabalho com a coordenação motora, que pertence ao campo cinético. Diante desse exemplo, a autora argumenta que, não sendo um conteúdo exclusivo da dança – embora ela também o trabalhe –, o que especifica a dança como área de conhecimento da Arte é a forma como ela é tratada, ou seja, como arte, e não como movimento, recurso educacional ou voltada a um processo terapêutico.

Marques (2010) afirma que, atualmente, não se entende mais que o movimento define a dança, considerando que os componentes do movimento não constituem, por si só, uma dança. Também na concepção de Strazzacappa (2012, p. 70), “movimentos são instrumentos para a criação, mas estes, se não são acompanhados de significados, tornam-se vazios. […] a dança existe para que possamos dizer algo. Movimento pelo movimento não diz nada”. No contexto da dança no ensino escolar, a educadora acrescenta que, de seu conteúdo, interessam “os elementos da linguagem criativa por meio do movimento” (STRAZZACAPPA, 2014, p. 47). E, no que concerne à psicologização da dança, Strazzacappa também se alinha à argumentação de Marques, ponderando apenas que “as ‘questões psicológicas’ do trabalho corporal, são, ao menos, uma consequência inevitável” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 63-64).

Dentro dessas premissas que deixam claro o que a dança não é, portanto, Marques (1997, p. 24) afirma: “A dança é, na verdade, uma articulação entre movimento (e suas diversas estruturas […]), dançarino(a), som e o espaço geral onde ocorre […], articulação esta que dá coloridos diferenciados aos repertórios/improvisações de dança”.

Assim, para que seja possível “ler” trabalhos artísticos, e compreendendo a arte como linguagem, Marques (2012b, 2014) salienta que é preciso conhecer seus signos, suas estruturas, seus campos de significação. Strazzacappa (2007) também defende que, no campo específico da dança, sobretudo porque seus códigos não são tão evidentes, para apreciá-la é preciso familiarizar-se “[…] com seus símbolos, seus códigos e, para isso acontecer, por sua vez, é necessária uma ‘frequentação’ (utilizando aqui um termo sugerido por Forquin, 1987), que garantirá aos indivíduos o domínio do sistema de referências inerentes a esta linguagem específica” (STRAZZACAPPA, 2007, p. [5]).

Nesse sentido, tanto Strazzacappa (2012) afirma a importância de assistirem-se a espetáculos ao vivo de dança quanto Marques (2014) aponta que a visitação de programações artísticas deve fazer parte do currículo escolar e estar intrincada a seu planejamento e a seus projetos. Entendendo a apreciação/leitura como conhecimento que deve ser trabalhado pela escola, essa visitação sistematizada se diferencia da que pode ser feita pelo aluno em seu cotidiano extraescolar, uma vez que aquela pode proporcionar uma abordagem que, em termos de conhecimento especializado, vai além da que o estudante pode ter sob circunstâncias cotidianas. Nas palavras da educadora – que nesse aspecto em muito dialoga com a função da escola e do conhecimento específico, pelo qual ela se diferencia, como discutido nos itens anteriores deste capítulo –, a “especificidade da escola torna-a imprescindível para transformar o potencial educativo da visitação à arte em conhecimento para o aluno – e hábito e prazer para o cidadão” (MARQUES, 2014, p. 156).

Feita essa consideração acerca do papel da escola na leitura/apreciação da arte e da dança como forma de conhecimento, volta-se à articulação, proposta por Marques (1997), entre movimento, dançarino, som e espaço geral. A autora compreende que a dança é composta de três grandes campos de significação, ou seja, de três grandes signos – intérprete, espaço cênico e movimento –, compostos, por sua vez, de uma infinidade de outros signos, o que os torna, portanto, plurais e construtores de significados intercambiáveis, cujas compreensão e vivência

dependem das inter-relações social, cultural e historicamente constituídas entre eles (MARQUES, 2010).

Em relação ao intérprete, Marques (2010) considera que não é possível apartar o movimento de quem o produz, uma vez que a corporalidade de cada dançarino define movimentos que trazem consigo sua singularidade e sua multiplicidade. É com essa defesa que, em âmbito escolar, a autora considera controversas propostas pedagógicas que, com a intenção de formar uma espécie de "corpo de baile", acabam por neutralizar os corpos dos estudantes, na busca pela não diferenciação de pessoas: "Alunos incorporam a dança de várias formas. Os diferentes processos de incorporação por que passam os intérpretes, assim como sua corporalidade, alteram significativamente as leituras não só da dança, mas, sobretudo, da dança/mundo" (MARQUES, 2010, p. 118).

Quanto ao espaço cênico, a educadora enfatiza que não existe ocupação do espaço pelos dançarinos, e sim relações sem fronteiras entre dançarino e espaço, uma vez que "o espaço cênico só existe na presença dos corpos leitores da dança/mundo e vice-versa" (MARQUES, 2010, p. 119).

Já quanto ao movimento, Marques (2010) pondera a limitação que um trabalho apenas com esse signo acarreta: por exemplo, ao simplesmente aprender passos de uma dança, trabalhando, dessa maneira, apenas o signo movimento, não há estabelecimento de nexo com os demais signos para se fazer uma leitura tanto de dança quanto de mundo. Nas palavras da educadora, não só passos, mas também "sensações, habilidades, conceitos, repertórios, informações são sempre muito bem-vindos em salas de aula de dança, mas não somente componentes isolados, fragmentos desconectados das possíveis redes de relações da dança/arte" (MARQUES, 2010, p. 38).

Com essa concepção de não fragmentação entre os signos, Marques (2010) pontua que, se soubermos responder a algumas perguntas-chave feitas à dança e se compreendermos os cruzamentos entre essas respostas, conseguiremos conhecer os campos de significação da dança – seus signos, componentes e subcomponentes. A distinção entre quem, onde, o quê, como e por quê se dança, no entendimento da autora, é o que permite a criação de redes de relações com o trabalho de dança a que se assiste ou que se produz: "No entrelaçamento das respostas a essas perguntas (re)criamos as danças que dançamos e a que assistimos: é na tessitura dos

campos de significação da dança, de seus componentes e subcomponentes que se encontram as pistas para aprendermos a ler a dança/arte" (MARQUES, 2010, p. 106).

Desse modo, valendo-se das releituras que Valerie Preston-Dunlop[100] fez das propostas de Laban, Marques (1997) divide os conteúdos específicos da área da dança em três grupos – subtextos, textos e contextos da dança, sendo os dois últimos, na compreensão da autora (MARQUES, 2012a, p. 33), concernentes "especificamente ao professor de dança" no campo docente.

Um primeiro grupo definido por Marques (1997) contempla o que Preston-Dunlop denominou "subtextos", que são o movimento e suas estruturas. Em outras palavras, pode-se dizer que o subtexto da dança diz respeito ao trabalho com os aspectos e as estruturas do aprendizado do movimento (Coreologia[101]), em estreita relação com a consciência corporal e com o condicionamento físico necessários para a realização desse movimento. Como Coreologia, pesquisada por Laban de modo aprofundado, entende-se a ciência da dança que estuda as regras, os códigos e os elementos estruturais não evidentes de um movimento de dança que o tiram da esfera da arbitrariedade, trazendo sentido a ele e tornando-o, portanto, expressivo e funcional: "ao conhecermos/vivenciarmos a 'ordem oculta da dança' podemos clarear sensações, aprofundar intenções, ampliar possibilidades de comunicação e sentido" (MARQUES, 2010, p. 100). Dos elementos do movimento e suas estruturas com base nos estudos de Laban, elencam-se em MARQUES (2012a)[102]:

- organização corporal − percepção do alinhamento postural, do sistema muscular e esquelético;
- partes (membros, superfícies, cabeça, tronco), formas e ações corporais (deslizar, flutuar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, socar, chicotear) (LABAN, 1978);

[100] Valerie Preston-Dunlop (1930-) é uma das maiores especialistas da vida e da obra de Rudolf Laban, de quem foi discípula.
[101] Em seus estudos mais recentes, Marques (2012a, p. 87) dá preferência ao "termo 'componentes da linguagem da dança', em vez de Coreologia, tendo em vista a amplitude e as possibilidades de trabalho que o primeiro implica". Por conta dessa revisão de nomenclatura feita pela autora, nesta pesquisa será dada preferência ao termo "componentes da linguagem da dança".
[102] Elucidam-se alguns dos elementos citados com base em preceitos de Laban e de estudos de pesquisadores da área.

- articulações – reconhecimento de como as partes corporais se conectam, percepção das diferenças entre cada uma delas, observação de seu desempenho (ANDRADE, 2016);
- níveis espaciais − baixo, médio, alto (LABAN, 1978);
- planos espaciais − vertical, horizontal, sagital (LABAN, 1978);
- tensões, progressões e projeções espaciais;
- orientação espacial − por meio das direções espaciais (dimensionais, diagonais e diametrais) (RENGEL, 2005; MADUREIRA, 2020);
- kinesfera − esfera espacial que delimita o espaço pessoal, "esfera dentro da qual acontece o movimento" (RENGEL, 2005, p. 32);
- fatores de movimento (espaço − direções, planos, níveis, extensões e caminho; peso − energia ou força usada na resistência ao peso, acentos e graus de tensão; tempo − velocidade e ritmo relativo às sequências de movimento; fluência − fluxo, ação, controle e corpo) (LABAN, 1978), sua variação de qualidade ("atributos que indicam o como do movimento") (RENGEL, 2004, p. [11]) e articulação entre eles (ações do esforço) (MARQUES, 2012a).

De acordo com Marques (2010; 2011), a compreensão das "leis da dança", ou subtextos coreológicos, é necessária para que as coreografias sejam construídas e/ou lidas. Dessa maneira, para a autora, é por meio dos componentes da linguagem da dança que se torna possível a concretização da ideia, discutida anteriormente, de se "dançar pensando" e de se "pensar dançando", já que o subtexto é o que permite ao corpo perceber, experimentar e entender o movimento executado (o que, onde, como e com quem/o que executa) e que, no processo de ensino e aprendizagem, relaciona-se ao "como dançar". Em suas palavras,

> Através do estudo coreológico, o aluno/dançarino pode debruçar-se sobre a dança *em si*, centrar-se na arte, nos mecanismos de movimento e não somente naquilo que poderíamos alcançar *através* deles (expressão, equilíbrio emocional, sociabilidade etc.). O enfoque coreológico para o ensino de dança, tal qual trabalhado por Valerie Preston-Dunlop […], discípula de Laban, enfatiza a possibilidade *da dança* em suas várias modalidades: pesquisa, educação, escrita, performance e coreografia (MARQUES, 2011, p. 81, grifos da autora).

Nessa perspectiva, Marques (2010) faz uma aproximação entre a ideia de subtextos coreológicos e a dança compreendida como linguagem, de modo que os subtextos passam a ser entendidos como campos de significação compostos de outros signos da dança. Disso decorre, de acordo com a autora, que a educação em dança por meio do enfoque coreológico, ou seja, dos

subtextos, permite ao aluno não "reviver" uma técnica codificada, mas sim adquirir bases para que, então, possa escolher conforme suas preferências estéticas (MARQUES, 2011).

Importante destacar, neste momento, que Laban desenvolveu a "dança livre" (MARQUES, 2010, 2011) a fim de que pudessem ser trabalhados princípios que seriam fundadores do movimento humano e que, portanto, formariam a base para o aprendizado de qualquer tipo de dança. Revisitando Laban, contudo, a autora infere que a intenção do educador do movimento, ao cunhar a expressão "dança livre", era a de apartar sua técnica das modalidades codificadas, que trabalham o domínio do movimento em seus estilos particulares, cujo aprendizado se dá por meio da memorização de passos e de sua reprodução (imitação), uniformizando e unificando os corpos. Nesse sentido, Strazzacappa (2012) compreende que, conforme ocorreu com a dança livre de Laban, adjetivos como "livre" e "espontânea" foram associados de modo geral às danças não codificadas.

Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013) e Marques (2010) concebem o corpo como algo socialmente construído, na medida em que ele pertence a uma cultura e a uma época determinadas, tornando-se agente e receptor de conceitos relativos a elas. É por meio do corpo que um indivíduo não só internaliza conceitos e regras acerca de questões como gênero, etnia e classe social, como também aprende quem é e como deve comportar-se, não havendo, assim, um corpo em estado natural (MARQUES, 1997, 2010). Consequentemente, da mesma forma que não é possível conceber-se um corpo como neutro (MARQUES, 2010; STRAZZACAPPA, 2012; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013), é preciso haver cautela no uso das expressões "dança espontânea" e "dança livre": para Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013), toda dança, em alguma medida, é fruto de uma imitação[103].

[103] Tanto Marques (2010) quanto Strazzacappa (2012; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013) se valem da obra *As técnicas do corpo*, do antropólogo francês Marcel Mauss, para alicerçar suas defesas de que não há a existência de uma dança que seja livre e/ou que há movimentos espontâneos. Em seus estudos, Mauss (1936 apud STRAZZACAPPA, 2012; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013) concluiu que toda ação humana é uma técnica adquirida social e culturalmente, por imitação, desde a infância (enculturação) até a vida adulta (aculturação). É nesse sentido que, conforme Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013, p. [45]), "o corpo estaria o tempo todo em representação. […] Nossos movimentos ditos 'espontâneos' são, na verdade, comportamentos aprendidos e assimilados no processo de aquisição das chamadas técnicas do corpo […]". Dessa maneira, segundo a autora (STRAZZACAPPA, 2001; 2012), também é equivocada a ideia de que, mesmo no ensino de técnicas não codificadas, a imitação não está presente. Seja de modo direto ou decorrente da reprodução de modelos que inspiram, a imitação em sala de aula, para Strazzacappa (2012), pode ser utilizada como um estopim para a ampliação de repertório, tornando-se limitadora somente se mantida estritamente à cópia de um gesto e à sua exímia execução.

É nesse sentido que Marques (2010) aponta a necessidade de contextualizar pessoal, cultural, social e historicamente a ideia, desenvolvida por Laban, de que há uma base sobre a qual todos podem ensinar e aprender dança, pois, ao contrário, repetir-se-ia o mesmo equívoco, por exemplo, em relação à universalidade do balé clássico, conforme discutido anteriormente. Também do ponto de vista de Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013), nenhuma técnica de dança serve como base para além de si própria, embora se torne complementar e facilite o aprendizado de uma segunda técnica.

Isso não significa, no entanto, que se valer nos dias de hoje das propostas de Laban no âmbito escolar equivaleria à retomada pura e simples da "educação através da dança" – ou seja, dos preceitos da dança livre, espontânea –, mas sim que é possível ampliá-la e revisitá-la pelas lentes da contemporaneidade, conforme mencionado no fim do subitem anterior, considerando uma técnica de dança que, ao permitir uma compreensão crítica do texto dançado, seja "atravessadora, dialógica, atualizadora de sentidos em nossos cotidianos. Assim, revestidos de sentidos, os signos e os componentes da linguagem da dança propostos por Laban poderão também, explicitamente, ter a função de educar" (MARQUES, 2010, p. 93).

Conforme Marques (2011), vê-se com mais frequência na atualidade a volta do balé clássico no ensino escolar, uma "educação em dança" que, sem que seja revisitada, focaliza a arte em si, suas técnicas e seus códigos. Ainda que essa seja uma forma de combate à livre expressão na dança, a difusão dessa técnica na escola pode alimentar o imaginário, já discutido nesta pesquisa, acerca da universalização do balé. Para além disso, a autora ressalva a voz supremacista eurocêntrica que essa técnica carrega consigo: "com a retomada do ensino do balé clássico como técnica universal básica estão também sendo restaurados os discursos, ou as metanarrativas desse ensino, e, consequentemente, os valores da cultura subjacente" (MARQUES, 2011, p. 74-75).

Para Strazzacappa (2012, p. 55), nenhuma técnica codificada de dança é bem-vinda na escola: "As técnicas codificadas servem para aqueles que querem se dedicar à arte da dança, para aqueles que querem se tornar profissionais, e o intuito da escola não é formar dançarinos", o que corrobora sua defesa já discutida no subitem anterior. Não obstante, ainda que, para a educadora, a introdução de técnicas codificadas no ensino de dança na escola só seria válida se o aluno pudesse prosseguir no aprendizado do estilo com o qual apresentasse afinidade, algo bastante difícil de ocorrer no contexto escolar, a autora retoma uma afirmação de Laban – a de

que, a partir dos 12 anos, a aprendizagem da dança adquire um enfoque mais racional – para assinalar que, dentro de um contexto possível, "[…] trabalhos técnicos podem ser realizados, tentando passar por diferentes estilos, sem se fixar num específico" (STRAZZACAPPA, 2012, p. 59).

Dentro dessa perspectiva, Marques (2010, 2011) também não se opõe a um trabalho com técnicas codificadas na escola, conforme retomado adiante, mas o posiciona dentro de um ensino crítico, contextualizado, reconstruído e sob a perspectiva dos subtextos coreológicos:

> Ao vivenciarmos crítica e conscientemente os entrelaçamentos entre os subtextos coreológicos e os repertórios que interpretamos e criamos poderemos ter outras percepções sobre como as diferentes técnicas e códigos estão se construindo e constituindo nossos corpos. Poderemos perceber e entender como técnicas estão impregnando de sentidos nossos atos cotidianos, como estão, em última instância, educando nossos corpos, nos educandos (MARQUES, 2010, p. 92).

Assim, conforme exposto anteriormente, Marques (2010, 2012a) defende a presença de alguns elementos do movimento e suas estruturas no ensino escolar de dança – circunscritos ao que a autora concebe como campo de significação movimento e como subtextos coreológicos – capazes de dar sentido às coreografias, sejam elas de repertórios ou improvisacionais e, ainda, advindas de diferentes técnicas.

Nesta investigação, compreende-se que Marques e Strazzacappa se valem dos estudos do movimento de Laban em suas pesquisas e práticas pedagógicas. Contudo, não se perde de vista, conforme citado anteriormente (ANDRADE, 2016), o fato de ambas as autoras organizarem termos que são próprios da dança no âmbito do ensino escolar embasadas, cada uma, em um conjunto de referências bibliográficas. Com essa lente, portanto, observa-se que Strazzacappa (2001, 2012) toma como essenciais alguns elementos a serem trabalhados no ensino de dança na escola, como consciência corporal (com base em conceitos provenientes de técnicas de educação somática), exploração espacial (direções, níveis e planos espaciais segundo preceitos de Laban), elementos do movimento e suas variações de qualidade (preceitos de Laban), projeções espaciais ("que representam o espaço que está além do movimento feito pelo corpo") (STRAZZACAPPA, 2012, p. 69), ritmos, formas corporais, sequências coreográficas. Nesse sentido, a educadora destaca que não importa a linha escolhida para o ensino de dança, mas sim "como através dela pode-se trabalhar os elementos que consideramos importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo na escola" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 73).

Marques (2010) defende a necessidade de se conhecer a linguagem da dança para que seja possível vivenciar, conhecer e compreender sua rede de relações, e ressalta que é preciso, do

mesmo modo, conhecer os textos coreográficos – coreografias –, sem os quais os subtextos se tornam apenas abstrações:

> Dificilmente compreenderemos e aprenderemos os signos e os componentes da linguagem da dança, ou seus subtextos coreológicos, sem que conheçamos seus textos coreográficos ou improvisacionais. Somente aprendendo os textos da dança poderemos conhecer – incorporar, corporeificar – a "ordem oculta da dança". Os conceitos desenvolvidos por Laban, ou os subtextos coreológicos, por si sós, descritos em livros, ainda são somente abstrações, não são palpáveis, não são "dançáveis" ou "apreciáveis" (MARQUES, 2010, p. 103).

Desse modo, a autora destaca que o que de fato caracteriza a dança são esses conteúdos que ela denomina "textos da dança" – compilados em outro grupo de conteúdos específicos da dança –, compreendendo que o trabalho com eles possibilita seu conhecimento direto: "diferentemente de uma proposta que vise a uma educação do/pelo movimento, o trabalho com os textos possibilita uma prática e compreensão da dança em si" (MARQUES, 1997, p. 25, grifo da autora).

Preston-Dunlop (1992 apud MARQUES, 1997) entende como textos de dança os repertórios dançados. Para além do repertório, Marques (1997) expande a noção de textos da dança ao entender que a escolha deles é o que garante a presença da dança no ensino, como uma vivência da dança em si. Dessa maneira, ao lado do repertório, considera também como textos de dança as proposições relacionadas à improvisação e à composição coreográfica.

De acordo com a autora (MARQUES, 2012a), o trabalho com a improvisação – como uma articulação no próprio corpo de elementos da dança, no instante da criação, que não reproduz uma dança codificada e predeterminada – possibilita um conhecimento de si nas esferas corporal, intelectual e emocional, além de respeito ao espaço do outro, permitindo a possibilidade de compreensão sobre como vivemos em sociedade. Em suas palavras, a "improvisação em dança – que pode ou não levar ao processo de composição coreográfica – implica que aprendamos a trabalhar com nossos gestos, preferências pessoais e necessidades internas de movimento e exploração espacial sem que nos desliguemos do grupo" (MARQUES, 2012a, p. 52-53).

Já o trabalho com a composição coreográfica, que pode ou não ser dançada também por quem coreografa, exige, segundo Marques (2012a), escuta, prática e reflexão acerca de como relacionar-se com o corpo do outro. Assim, a experimentação de coreografar tanto para si quanto para o outro, em diferentes possibilidades (solo, duplas, trios ou grupos) e exercendo

diferentes papéis (intérprete, coreógrafo ou diretor de dança), permite ao aluno uma maneira direta de trabalhar não só o respeito diante de ideias e possibilidades corporais, como também o diálogo corporal e o verbal com os demais. Para Marques (2012a, p. 54), portanto, com essa experimentação, "o aluno poderá também aprender sobre a flexibilidade e o respeito na tomada de decisões. Ou seja, poderá trabalhar formas de interagir criativamente no mundo sem que tenha que impor de maneira autoritária, injusta e desrespeitosa suas ideias". Nesse sentido, Strazzacappa (2012, p. 70) afirma que a dança só acontece na relação, na medida em que "precisa do grupo, do olhar externo, do comentário e da interlocução".

Por fim, quanto aos repertórios, Marques (2012b, 2014) os associa a livros, dos quais se necessita para o aprendizado, para a fruição e para a produção de novos textos. Pondera, no entanto, que essa valorização textual não ocorre dessa maneira no âmbito da dança: "Conhecemos de longa data o inestimável valor da leitura de livros, mas nem sempre estamos conscientes da importância de leituras de coreografias, os 'textos da dança'" (MARQUES, 2012b, p. 17).

No entendimento de Marques (2012b, 2014) para o ensino escolar, contudo, a escolha dos repertórios de dança tem de seguir, de modo cuidadoso, critérios alicerçados na importância e na significação que esses textos têm como arte, ou seja, que sejam fontes enriquecedoras para o aprendizado da arte. Além disso, devem possibilitar ao estudante o aprendizado – no corpo – sobre si mesmo e sobre o mundo no qual vive. Finalmente, em seu conjunto, esses textos devem oferecer uma gama de tempos, espaços e relações que possibilitem a ampliação e o aprofundamento do conhecimento em dança, conforme discutido adiante.

Strazzacappa (2012), dentro da defesa do aguçamento do olhar crítico, da atenção e do interesse pela dança, destaca uma possibilidade de leitura coreográfica valendo-se do conhecimento dos elementos do movimento:

> Ao assistirmos a uma dança, seja ela qual for […], será que conseguimos identificar como é a utilização dos níveis? Dos planos? Qual é o ritmo? Qual função é empregada nas ações? E depois de responder tudo isso, podemos ainda questionar: a que sentimentos essas danças nos remetem? (STRAZZACAPPA, 2012, p. 70).

Marques (2012b), nesse sentido, traz breve exemplificação de um entendimento corporeificado dos signos da linguagem da dança presentes na composição das danças do balé clássico e da capoeira:

> A tradição do balé […] escolheu, entre outros, para compor suas coreografias, um corpo articulado (pernas e braços), o peso leve, o espaço verticalizado (nível alto do espaço). Já a capoeira, de origem afro-brasileira, tradicionalmente elegeu para a composição das danças um corpo mais integrado, com peso firme, que alcança os diferentes níveis do espaço. Diferentes repertórios são compostos por uma seleção de diferentes signos da linguagem da dança. Assim, ao compreendermos no corpo (ou seja, efetivamente dançando) as relações entre os elementos/signos da linguagem presentes nos diferentes repertórios, estaremos também tendo a possibilidade de impregnar de sentidos os repertórios que dançamos (MARQUES, 2012b, p. 19-20).

O entendimento da dança que acontece no corpo, pelo qual é possível se revisitarem os próprios processos de criação e de interpretação coreográficas, a fim de que seja possível presentificá-los (MARQUES, 2010), retoma novamente a ideia do "corpo que pensa", discutido também por Strazzacappa (2001) e abordado anteriormente. Para além disso, de acordo com Marques (2012b), cada repertório de dança dá notícias de um contexto sociopolítico e cultural de determinada época e, consequentemente, de modos distintos com que o mundo é visto e entendido. Assim, a autora ressalta que o texto coreográfico, como uma articulação dos signos da dança, reflete escolhas tanto pessoais quanto de uma tradição, de modo que, se não ressignificadas corporalmente pelo aluno também nesse sentido, "as danças dançadas ('coreografias') serão meramente decoradas, copiadas ingênua e mecanicamente pelos intérpretes ou superficialmente pelos apreciadores" (MARQUES, 2010, p. 103).

Dessa maneira, a reprodução mecânica que retira do processo de ensino e aprendizagem a possibilidade, por parte do estudante, de construção de significados, acaba por distanciar-se do sentido da educação. Recorrendo a Freire, ao relembrar que "educar é impregnar de sentidos cada ato cotidiano" (In: GADOTTI, 1998 apud MARQUES, 2012b, p. 19), Marques destaca que, por mais "significativo que seja um repertório em seu contexto – por exemplo, os repertórios das danças brasileiras –, se ele for ensinado de forma mecânica e acrítica, pouco estará de fato contribuindo para a educação dos estudantes" (2014, p. 131).

É nesse sentido que, para a autora (MARQUES, 2012a), mostra-se frutífero serem consideradas na escola não só diferentes concepções de dança no decorrer da história, destacando as escolhas presentes nas distintas manifestações de dança – ou seja, nas coreografias produzidas historicamente –, como também as especificidades de cada corpo, havendo, assim, abertura para que cada aluno expresse e interprete de modo pessoal uma coreografia, mesmo que predeterminada. Para a pesquisadora, um trabalho dessa natureza pode ser tomado como uma metáfora da vida em sociedade: "quando temos que exercer funções,

compromissos e tarefas que não criamos, podemos atuar de maneira pessoal, sem comprometer a ‘coreografia’” (MARQUES, 2012a, p. 52). Ainda, permite ao aluno a criação de “parâmetros próprios de movimento, criação e relação com a sociedade plural em que vive” (MARQUES, 2012a, p. 49).

Para que isso seja possível, contudo, é preciso que sejam compreendidos os contextos nos quais essas escolhas textuais ocorreram. Com base nessa premissa, portanto, Marques (1997) propõe um último grupo de conhecimentos específicos da dança, chamado pela autora de "contextos da dança", que, ao lado dos subtextos, formam o alicerce para a leitura dos textos coreográficos, na medida em que agrupam seus elementos históricos, culturais e sociais, como "história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia" (MARQUES, 1997, p. 24), complementando, elaborando, articulando e podendo, inclusive, alterar a experiência direta com ela.

Especificamente quanto à história da dança, na concepção de Marques (2012b), seu ensino no âmbito escolar permite ao aluno ter acesso a uma multiplicidade de períodos, espaços e concepções de corpo e de modos de agir corporalmente em sociedade, o que possibilita a ele reordenar “valores, costumes e crenças que sejam significativos para nossas vivências de corpo, tempo e espaço na coletividade da sociedade contemporânea” (MARQUES, 2012a, p. 48), bem como adquirir parâmetros para criar artisticamente sem repetir padrões etnocêntricos, racistas ou sexistas.

Também Strazzacappa (2012, p. 56) compreende que a contextualização da dança, na esfera de sua observação pelo aluno, deve ser feita pelo professor, ao “suscitar questões diante das imagens apresentadas, como tentar identificar de que dança se trata, a que época se refere, quem está dançando, o porquê de determinados gestos etc.”.

Com a formulação da "Abordagem Triangular para o Ensino da Arte" por Ana Mae Barbosa – em que se prioriza a tríade conhecer/contextualizar arte, fruir arte e fazer arte, conforme abordado anteriormente neste item –, o trabalho de contextualização do repertório artístico passou a ser feito em algumas escolas (MARQUES, 2014). Marques (2012a, 2014) ressalva, no entanto, que esse contexto sócio-histórico, por si só, não garante ao estudante a incorporação daquele texto artístico de modo crítico e articulado: “o ensino de história da dança que não serve como interlocutora entre a dança e a sociedade atual, a dança e a pessoa que

dança, entre a dança e o meio em que esta dança está sendo interpretada é inútil em um processo que se pretende crítico e transformador" (MARQUES, 2012a, p. 167).

A fim de que essa interlocução possa acontecer, Marques (2014) defende que, para além de um trabalho investigativo de contextualização de uma obra artística, é fundamental que se compreenda corporalmente aquilo que é dançado:

> Para ampliarmos, aprofundarmos e realmente compreendermos os diferentes repertórios de dança em nossos corpos e em nossas vidas, seria necessário sabermos como essas danças se processam nos corpos dos alunos: o que sentem? O que percebem? O que sabem sobre/na dança em si (e não somente de seus contextos espaço-temporais)? Como essas danças foram construídas e que diálogos corporais são possíveis de se estabelecer com elas? (MARQUES, 2012b, p. 19).

Nesse sentido, a autora (MARQUES, 2012a, 2014) aponta para um trabalho de contextualização da dança no âmbito escolar que integre o dançar, o compreender e o apreciar danças de diversas origens culturais, a fim de que se possam discutir preconceitos de distintas origens e de modo que se compreenda que as concepções de corpo e de dança não são naturais, mas sim aprendidas socialmente, conforme já discutido. Uma dança contextualizada, compreendida, dançada e questionada permite, portanto, que leituras ingênuas de repertórios de dança deem lugar a construções críticas e transformadoras que podem repercutir em uma (con)vivência que não se paute na competição, no utilitarismo primário e na superficialidade. Nas palavras exemplificadoras de Marques (2012a, p. 46):

> Entender por que algumas práticas de dança estão histórica e geograficamente atreladas a esta ou àquela classe social seria um passo importante para compreender os processos sociais existentes em nossa sociedade relacionados às produções artísticas. Sem criar ilusões e/ou gerar conflitos pessoais intransponíveis, dançando poderíamos perceber em nossos corpos que a convivência e a equidade entre classes são necessárias e possíveis, sem deixarmos, contudo, de lutar por uma sociedade mais justa.

Marques (1997, 2014) compreende, contudo, que o trabalho com repertório em âmbito escolar não pode substituir o papel da Arte como uma forma de articulação da linguagem. Assim, propõe ao professor que ele possa valer-se desse repertório, na relação de ensino e aprendizagem, e então ocupar um papel crucial de leitor especializado e de mediador do conhecimento, de modo que esse material outrora produzido não só não seja reduzido à cópia e à simples transmissão a seus alunos, como discutido anteriormente, como também permita a percepção, por parte dos estudantes, de que os trabalhos artísticos já existentes são textos e, como tal, articulações de signos

que podem produzir múltiplos sentidos e que estão inseridos, cada qual, em um contexto sociocultural e político determinado.

São, portanto, as conexões estabelecidas entre os saberes da dança – ou seja, a articulação crítica e múltipla entre seus textos, subtextos e contextos – que permitem, de acordo com Marques (1997, 2010), a formação de uma rede de textos. Na concepção da autora, a formação de rede de textos é viabilizada na elaboração de projetos educacionais e, dessa maneira, não só precede a elaboração de planos de aula – considerando que a escolha, a ordenação e a sistematização do conhecimento em dança se dão por um processo de "pensar-agir" (MARQUES, 2010, p. 208) – como também pode auxiliar a estruturação de seu planejamento:

> Nesta perspectiva, a seleção dos conteúdos para uma aula de dança, assim como a elaboração de um planejamento tornam-se incompatíveis com o que tradicionalmente aprendemos nos cursos de didática e prática de ensino, ou seja, as "listas de conteúdos por série e faixa etária" e o planejamento "em colunas". Ou seja, a pluralidade das conexões artístico-educativas possíveis em dança não seriam viabilizados (sic) somente pelas estratégias e métodos escolhidos pelo artista-docente, mas, relacionados a eles, também implícitas na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos(as). […] Ou seja, a seleção de conteúdos para as aulas de dança estaria ancorada na criação de uma "rede de textos" […] tecida especialmente para cada situação educativa (MARQUES, 1997, p. 25).

Ao pontuar que a rede de textos de dança deve ser construída para cada situação educativa específica, Marques (2010, 2011) defende que o contexto dos alunos deve ser o ponto de partida, a diretriz para a relação de ensino e aprendizagem em dança[104]. Dessa forma, os subtextos, os textos e os contextos específicos da dança – ou seja, a rede de textos – devem ser escolhidos em diálogo com o contexto ampliado dos alunos, entendido por Marques como o conjunto interseccionado de espaços ou mundos vividos (práticas materiais), percebidos (vivências entre o pessoal e o social) e imaginados (de representação) dos alunos (MARQUES, 2010).

Desse modo, Marques (1997, 2010) compreende o contexto dos alunos não como um objetivo a ser atingido, mas como

> o interlocutor das práticas artísticoeducativas que possibilitam uma inter-relação multifacetada entre corpos, movimentos, mentes, histórias de vida, pessoas, conteúdos específicos da dança presentes tanto nas instituições de ensino como em seus espaços de ação sociocultural (in Marques, 1996). Ou seja, o contexto é aquilo a ser trabalhado, compreendido, desvelado,

[104] A dança no contexto é a defesa nuclear da tese de doutorado de Marques, decorrente de seus estudos acadêmicos com enfoque social e de seu trabalho como assessora de Educação Artística /dança no "Movimento de Reorientação Curricular" (1991-1992) – da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob gestão de Luiza Erundina –, no qual se trabalharam os temas geradores de Paulo Freire (então secretário municipal da Educação) para a construção do programa curricular a ser implementado nesse município (MARQUES, 2010).

> desconstruído, problematizado e transformado por processos artístico-educativos (MARQUES, 1997, p. 25-26).

No entendimento da autora (MARQUES, 2010), a formação dessa rede de textos está imbricada à tríade fazer arte, fruir arte e contextualizar arte, proposta por Barbosa em 1987 (In: MARQUES, 2011), na medida em que esses saberes concernentes à arte/dança se entrecruzam com os saberes do ensino (eu, outro, mundo) e com os conteúdos relativos à sociedade (três esferas espaciais ou de mundo anteriormente mencionadas). Assim, com as informações e as experiências provenientes do grupo de estudantes, o contexto escolhido é o que norteará a seleção de dança a ser ensinada (MARQUES, 1997), proposta de ensino que, pela concepção de Marques (2010, p. 55), "visa a abrir, conduzir, propor, revestir e impregnar de sentidos a linguagem da dança e, portanto, contribuir para que nossos alunos e professores sejam leitores críticos de mundo, leitores de mundo que possuem as lentes da linguagem da dança/arte".

Pelo olhar teórico que embasa a concepção curricular desta pesquisa e considerando-se a discussão articulada ao longo deste capítulo, defende-se aqui que a dança, por ter um poder de conhecimento (ou seja, por ter um conjunto de conhecimentos poderosos a serem mobilizados na formação do estudante da educação básica), contém elementos que contribuem para o cumprimento da função da escola, devendo expressar-se na seleção cultural que compõe o currículo escolar. Ainda assim, ressalta-se que o currículo constitui um processo do qual este estudo focaliza apenas uma dimensão (currículo prescrito), que resulta de uma seleção subjugada a um jogo de interesses e que, portanto, precisa ser sempre colocado em questão.

No entanto, esta investigação compreende também que aquilo que é central em uma discussão curricular é o que se ensina e por que se ensina. Nesse sentido, procurou-se articular concepções de escola e de currículo, provenientes de autores selecionados do campo, a uma gama de proposições teóricas de Marques e Strazzacappa – autoras proeminentes no campo do ensino escolar de dança –, de modo que pudessem ser discutidos o que se ensina e por que se ensina na dança como linguagem da Arte. Assim, por meio dessa articulação, salientou-se uma seleção de conhecimentos que aponta o que da dança pode ser poderoso, a fim de que possa constar de um currículo escolar e de maneira que os alunos tenham acesso a ela na escola, ressaltando-se, mais uma vez, a importância e a legitimidade de uma seleção curricular ser sempre passível de questionamento, crítica e revisão.

Nas palavras de Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013, p. [71]),

> Toda ação é uma ação política. Toda opção estética é igualmente uma opção política. Quando definimos que técnica ensinar, onde dançar, se meninos também dançam, se misturamos ou não meninos e meninas, ao som de que músicas dançar, qual figurino, entre outros pontos, estamos educando estética e politicamente. A educação é uma ação política.

É com esse direcionamento de discussão curricular, portanto, que se pretende investigar, no *corpus* de pesquisa deste estudo, que seleção da dança foi feita e em que bases seus saberes no âmbito do ensino escolar foram escolhidos, sem, contudo, perder-se de vista que toda seleção curricular provém de escolhas que não estão apartadas dos contextos sociopolíticos em que foram realizadas. Ainda, pretende-se analisar em que medida essa seleção se aproxima ou se distancia dos pressupostos teóricos de Marques e Strazzacappa discutidos neste capítulo – estofo tanto para a criação do instrumento de pesquisa utilizado quanto para a análise documental em si –, bem como a maneira como se revelam alguns embates epistemológicos do campo.

Assim, de modo sistematizado, destacam-se no Quadro 1 os principais preceitos de Marques e Strazzacappa em relação ao ensino de dança na escola, dos quais sobressaem conhecimentos que podem oferecer ao aluno maior compreensão de mundo e que, no entendimento desta pesquisa, justificam sua inserção na dimensão do currículo prescrito e a função da escola[105].

QUADRO 1 - Ensino de dança na escola: preceitos e conhecimentos

CONHECIMENTOS	STRAZZACAPPA	MARQUES
Função da dança na disciplina/componente de Arte na escola	Desenvolver as capacidades não só motoras, mas também imaginativas e criativas, a fim de que sejam possibilitados uma transformação contínua da existência, uma mudança de referências e novos e múltiplos olhares sobre o mundo.	Vinculada ao conhecimento, diferenciar-se do senso comum e oferecer conteúdos específicos da dança – sistematizados por meio de parâmetros oferecidos pela escola e tendo o professor como o grande interlocutor entre o conhecimento e os estudantes, entre a arte, o ensino e a sociedade – que podem ser apropriados pelos alunos de modo crítico, consciente e transformador, a

[105] Embora o papel do professor, sua formação e sua prática profissional sejam questões abordadas por Marques e Strazzacappa e consideradas nesta pesquisa, elas não foram destacadas no quadro em razão de nele serem focalizadas as discussões acerca do currículo prescrito.

		fim de que estes possam se conhecer, conhecer os outros e ressignificar o mundo em forma de arte.
	Não deve ser trabalhada como recurso psicológico nem reduzida ao movimento.	Não deve ser trabalhada como recurso psicológico nem reduzida ao movimento, uma vez que aborda, em conjunto com o estudo do movimento, textos e contextos da dança.
	Oferecer um contato inicial do aluno com a dança, com foco na formação de sujeitos sensíveis.	Compor uma base introdutória consistente que contenha um conhecimento mínimo necessário, com foco na formação de artistas-cidadãos (aptos, inclusive, a ingressar em cursos superiores de Dança).
	Ensino deve ser iniciado com o que o estudante conhece, como um caminho que auxilia o aprofundamento nos conhecimentos específicos, a fim de que outros horizontes sejam introduzidos.	Ensino deve relacionar o que os estudantes trazem como bagagem cultural em termos de conhecimento e experimentação na linguagem da Arte, estabelecendo-se diálogos entre os repertórios do professor e dos estudantes, o conhecimento universal e o conhecimento local. Repetir o ensino de conhecimentos que os estudantes acessam fora da escola, sem novas releituras feitas por eles mesmos, é inócuo.
Arte/dança como forma/campo de conhecimento	Reconhece a dança como área de conhecimento próprio.	Reconhece a dança como área de conhecimento próprio, de direito universal, que contém um conjunto de saberes imprescindíveis e essenciais para a educação do ser social, na medida em que dá possibilidade de leituras de mundo distintas.
Dança como linguagem	Reconhece a dança como linguagem que se vale dos elementos criativos, por meio	Reconhece a dança como linguagem, com a qual é possível fazer-se uma

	do movimento, para comunicar algo, uma vez que o movimento por si só não comunica se não for acompanhado de significados.	leitura tanto da dança quanto do mundo por meio do nexo entre movimento e os outros signos da dança (dançarino, som e espaço geral).
Elementos/ componentes do movimento	Consciência corporal (com base em conceitos provenientes de técnicas de educação somática), exploração espacial (direções, níveis e planos espaciais segundo preceitos de Laban), ações corporais, ritmos, fatores do movimento e suas variações de qualidade (preceitos de Laban), projeções espaciais, formas corporais.	Organização corporal; articulações; superfícies, formas, partes e ações corporais; níveis, tensões, progressões, projeções e planos espaciais; orientação espacial; kinesfera; estados corporais; fatores de movimento (espaço, peso, tempo e fluência), sua variação de qualidade e articulação entre eles (preceitos de Laban).
Técnicas codificadas, repertório, improvisação, composição coreográfica	Não se opõe ao ensino de técnicas codificadas e de danças de repertório, mas, na dimensão do fazer artístico (ensino no corpo), somente a partir dos 12 anos e passando por diferentes estilos. É importante que o trabalho de composição coreográfica e improvisação seja feito com base na exploração espacial (preceitos de Laban).	Não se opõe ao ensino de técnicas codificadas e de danças de repertório, mas, na dimensão do fazer artístico (ensino no corpo), desde que contextualizadas criticamente, que respeitadas as diferentes corporalidades dos alunos, que consideradas a expressão e a interpretação pessoal de cada um e que o repertório tenha significado como arte. A composição coreográfica permite o trabalho com formas de interagir no mundo sem uma autoimposição autoritária. A improvisação em dança permite o trabalho com gestos pessoais, necessidades internas de movimento e exploração espacial sem que se desligue do grupo.
Contextualização	Considera importante o trabalho de contextualização como esfera de conhecimento da dança que estimula os	Considera importante o trabalho de contextualização como esfera de conhecimento da

	alunos ao exercício de identificação do tipo de dança, de que época ela é, quem a dança, por que são usados determinados gestos, entre outros elementos.	dança que abrange elementos históricos, culturais e sociais da dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, anatomia, fisiologia e cinesiologia), que complementam, elaboram, articulam e até mesmo alteram a experiência direta com ela.
Professor de dança × prática profissional na dança	Reconhece a importância dada ao professor que é artista, na medida em que, em contato direto com sua arte, permite ao aluno a compreensão da produção do conhecimento em arte. Mas não atribui ao professor a necessidade de ele ser um exímio dançarino nem de ter incorporado técnicas.	Considera vital que o professor de Arte se torne um professor/artista ou um artista/docente, a fim de que não seja um mero reprodutor de técnicas ou informações, sem, contudo, transformar a sala de aula em espaço de exibicionismos ou de depósito de frustações artísticas. Separar essas funções acarreta a dissociação das atividades artística e educativa.
Relação processo × produto	Considera o produto tão importante quanto o processo. Não desmerece, no âmbito educativo, a importância dos processos, mas compreende que o resultado final obtido tem igual importância, uma vez que, como resultante do processo, é parte dele.	Considera o produto tão importante quanto o processo (processos completam-se nos produtos, produtos revelam os processos). Defende que o comprometimento com a finalização de um processo também educa e valoriza o campo da Arte em relação às demais disciplinas, que se comprometem com produtos. Na Arte/dança, no entanto, o produto deve ser compreendido em um sentido móvel e em constante transformação, e negligenciá-lo seria negligenciar a arte como conhecimento.
Apreciação ao vivo de apresentações de dança	Considera a visitação em arte/dança como conhecimento para o aluno que trabalha também a esfera do sensível, compreendendo que a dança ao	Considera que a visitação em arte/dança é um dos elementos que caracterizam a escola em sua especificidade, o que a

	vivo propicia sensações e emoções muito mais fortes que a observação de registros visuais.	torna uma instituição imprescindível: transformar o potencial educativo da visitação à arte em conhecimento para o aluno e em hábito e prazer para o cidadão.
Relação fazer × contextualizar × fruir dança	Reconhece a importância das três esferas do ensino de arte/dança.	Reconhece a importância das três esferas do ensino de arte/dança.
Relação corpo × mente	Considera o ensino de dança inseparável nas instâncias corpo e mente, compreendendo que a expressão teoria/prática "junta separando".	Considera o ensino de dança inseparável nas instâncias corpo e mente, uma vez que a compreensão corporal implica a mental. No corpo, os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais para que seja possível a compreensão do mundo de forma diferenciada (artística e estética), baseada também na experiência.

Fonte: Elaboração própria.

4. CAPÍTULO 2 – Escolhas metodológicas e resultados

Ao redigir-se um procedimento para uma proposta de pesquisa qualitativa, a importância de serem tomadas algumas medidas é ressaltada por Creswell (2007), entre elas, a identificação da estratégia de investigação a ser usada, suas aplicações, sua relevância e adequação de uso e sua influência nos passos seguintes da análise e na narrativa final. Conforme mencionado anteriormente, esta investigação se valeu, como método de pesquisa, de uma análise de conteúdo de três documentos curriculares oficiais (propostas produzidas na dimensão do currículo prescrito) e, para tanto, no sentido que propõe o autor, procurou-se trazer breve discussão sobre essa técnica de investigação, como descrita no subitem a seguir.

4.1 Análise documental – potenciais e limites

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa permite a compreensão de uma situação social, fato, grupo, papel ou interação, por meio de um processo investigativo que contrasta, compara, reproduz, cataloga e classifica o objeto estudado. Como uma técnica qualitativa, a análise documental também se vale dessas operações para que, conforme Bardin (2002), um conteúdo possa ser representado de maneira diferente da original, a fim de que, posteriormente, possa ser consultado e referenciado.

Lüdke e André (1986) apontam a importância da análise documental como técnica empregada tanto na área da Educação quanto nas áreas sociais, para abordarem-se dados qualitativos como complemento a outras técnicas ou como possibilidade de serem trazidas novas perspectivas a um tema ou problema de pesquisa. Recorrendo a Phillips (1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), as autoras englobam na categoria “documento” todo material que seja escrito e que possa ser utilizado “como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Dessa maneira, podem ser considerados documentos os textos pertencentes a diversos gêneros – leis, diários pessoais, discursos, livros, arquivos, entre outros –, nos quais, com base em questões e/ou hipóteses de pesquisa, se busca a identificação de informações objetivas que constatem um fato.

As autoras destacam também a importância de se atentar aos procedimentos metodológicos que serão aplicados quando da escolha do documento, geralmente guiada por propósitos, ideias ou hipóteses de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, é preciso verificar, de acordo com cada necessidade de investigação, que tipo de documento é o mais

adequado para tal, se oficial, técnico, pessoal (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), se público ou privado (CRESWELL, 2007) ou, ainda, se convém optar por uma combinação deles.

Feita essa seleção, Lüdke e André (1986, p. 41) ressaltam que a análise de conteúdo, método mais recorrente em uma análise documental, consiste na "investigação do conteúdo simbólico das mensagens", abordadas de diferentes maneiras e sob várias perspectivas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CRESWELL, 2007), entendendo que os dados emergentes são descritivos (CRESWELL, 2007). Para serem analisados os documentos selecionados, portanto, reúnem-se informações detalhadas do conteúdo de cada um deles, para que possam ser organizadas em categorias ou temas (CRESWELL, 2007; SILVERMAN, 2009), que, por sua vez, podem ser definidos antes ou depois da análise documental. Feita a categorização, esses temas ou categorias serão "comparados com experiências pessoais ou com a literatura existente sobre o assunto" (CRESWELL, 2007, p. 142).

Como uma pesquisa qualitativa depende fundamentalmente da interpretação de dados, que envolve a descrição, a análise, a separação em temas ou categorias e sua interpretação em si, Creswell (2007) destaca o filtro pelo qual esses dados passam, ou seja, pela lente pessoal do pesquisador, dentro de um contexto sócio-histórico e político particular, de maneira a não ser possível que interpretações pessoais sejam evitadas. Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986) também apontam que, como as mensagens contidas nos documentos provêm da experiência de terceiros, é inevitável, por parte do pesquisador, uma inferência dos dados que tome como base seu próprio contexto – variável subjetiva que, na concepção das autoras, precisa ser identificada para que possa ser controlada:

> Isso significa que no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41).

É nesse cenário que as autoras reforçam a importância de a escolha do método de codificação estar atrelada à natureza do problema, dos pressupostos teóricos e das questões investigativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Bardin (2002) alinha-se à defesa de que o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação e acrescenta que também deve refletir as questões do pesquisador, além de ter de corresponder às características da mensagem. Ainda sobre a escolha do método de codificação, por não haver uma forma que seja melhor ou mais

correta, Lüdke e André (1986, p. 42) ressaltam a necessidade de “sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

Como toda técnica procedimental, todavia, a literatura tanto aponta vantagens da análise documental quanto pondera as condições em que seu uso se mostra apropriado em uma investigação científica.

Dos pontos favoráveis, destaca-se o fato de: o procedimento, baseado em regras, permitir a simplificação e a redução de uma gama de dados em categorias organizadas, o que, feito de modo cuidadoso, permite a emergência de sutilezas (SILVERMAN, 2009); os documentos serem, geralmente, de fácil acesso; constituírem fonte estável, o que permite sua consulta ao longo de um período de tempo bastante considerável; apresentarem uma diversidade de conteúdo, cujas evidências podem fundamentar a pesquisa; servirem de base para estudos diversos e de diferentes áreas; serem não só uma fonte de informação contextualizada, como também surgirem de um contexto específico, a respeito do qual podem, inclusive, fornecer informações; terem, em geral, custo baixo; permitirem a obtenção de dados independentemente do acesso a sujeitos ou da interação com eles; serem tanto complemento de outras técnicas procedimentais quanto indicador de problemas que requerem o uso de outros métodos para aprofundar a exploração (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na literatura, contudo, também são apontadas críticas à análise documental em razão de suas limitações, destacando-se o fato de: a aplicação das regras esquemáticas, geralmente, mostrar-se difícil (FLICK, 2004); as categorias por vezes serem estabelecidas antes da análise dos dados, impossibilitando sua organização em razão de suas interações e desviando a atenção do que não pôde, assim, ser categorizado (SILVERMAN, 2009); como contraponto à facilidade de acesso, as informações serem sigilosas e/ou difíceis de serem localizadas (CRESWELL, 2007); os registros documentais não constituírem amostras representativas do fenômeno estudado, sobretudo quando são esparsos, incompletos e sem continuidade (CRESWELL, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que se torna, portanto, um dado a ser considerado quando de sua investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); as informações não apresentarem objetividade, o que as vincula à interpretação pessoal, crítica feita principalmente por lentes puristas que rechaçam a influência subjetiva no conhecimento científico; os dados terem sua validade questionável, não serem autênticos ou precisos, o que reflete uma característica não só dos documentos, mas dos dados qualitativos de maneira geral (CRESWELL, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986); os

dados representarem escolhas arbitrárias quanto a aspectos e temáticas focalizadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), crítica que, do ponto de vista das autoras, pode ser contestada se considerada não só a natureza de uma análise documental – que implica a inferência sobre as escolhas, os valores e a ideologia tanto das fontes documentais quanto de seus autores – como também a importância de essas escolhas arbitrárias serem tomadas como um dado relevante durante a análise.

Na busca pela observância dos pressupostos teóricos acerca da investigação documental, bem como de suas possibilidades, suas limitações e seus riscos, e não perdendo de vista a relevância dos diferentes contextos sociopolíticos em que os documentos curriculares que compõem o *corpus* de investigação desta pesquisa foram concebidos e produzidos, este estudo, portanto, adotou a análise documental como método investigativo do conteúdo prescrito para dança nos documentos curriculares federais.

4.2 Instrumento de pesquisa

Conforme destacam Lüdke e André (1986, p. 42), as categorias de análise advêm, em um primeiro momento, dos pressupostos teóricos em que a pesquisa se baseia. Mas esse primeiro grupo de categorias, no entanto, "vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, consequentemente, novos focos de interesse".

Ainda que, neste estudo, a definição das categorias de análise tenha acontecido *a posteriori*, ou seja, após a leitura de todos os documentos curriculares pertencentes ao seu *corpus*, algumas questões investigativas surgiram em decorrência do diálogo estabelecido entre os pressupostos teóricos das autoras do campo do ensino da dança na escola e o que pode ser entendido como conhecimento poderoso de dança em um currículo prescrito, dentro da perspectiva teórica também discutida anteriormente.

Para Lüdke e André (1986), a formulação de questões, além de possibilitar uma articulação entre a teoria e os dados coletados, também sistematiza essa coleta. Nessa perspectiva, portanto, formulou-se o Quadro 2, que define um caminho para a abordagem das fontes, valendo-se de uma das questões de investigação que decorrem da pergunta de pesquisa.

QUADRO 2 - Elementos do roteiro de análise documental para abordagem das fontes

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	PROCEDIMENTO DE PESQUISA	FONTES	ELEMENTOS DO ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL
O que está definido no documento como conhecimento essencial de dança a ser ensinado na disciplina/ componente curricular de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental?	Análise documental	**1.** BNCC (2ª versão) **2.** BNCC (versão homologada) **3.** PCN	**1.** Que função se assume nos documentos para a dança na escola? Como essa função é justificada?
			2. A dança é reconhecida nos documentos como forma de conhecimento? Como isso se expressa?
			3. Como a dança é reconhecida nos documentos como linguagem? Como isso se expressa?
			4. Que elementos do movimento e suas estruturas são priorizados nos documentos? Como se justificam essas escolhas curriculares?
			5. Os documentos valorizam e preveem o ensino de técnicas codificadas e de danças de repertório? Como isso se expressa?
			6. Os documentos valorizam e preveem o trabalho com improvisação no ensino de dança? Em caso afirmativo, como isso se expressa e é justificado?

7. Os documentos valorizam e preveem o trabalho de composição coreográfica no ensino de dança? Como isso se expressa e é justificado?

8. Os documentos preveem a contextualização no ensino de dança? Como isso se expressa e é justificado?

9. A seleção curricular nos documentos caracteriza-se pelo equilíbrio entre processo e produto no fazer artístico? Como isso se expressa?

10. Os documentos valorizam e preveem a apreciação ao vivo de apresentações cênicas no ensino de dança? Em caso afirmativo, como se justifica essa orientação?

11. Reconhece-se nos documentos um equilíbrio assumido entre as dimensões do fazer, do contextualizar e do apreciar no ensino de dança? Como isso se expressa e é justificado?

12. De que modo a relação entre corpo e mente no ensino da dança é abordada nos documentos?

13. Os documentos preveem a possibilidade de os alunos problematizarem / questionarem / desconstruírem / reconstruírem os elementos selecionados para o ensino da dança na escola? Como isso se expressa?

14. Os documentos valorizam e preveem para o

	ensino da dança uma leitura crítica de mundo, em diálogo com questões sociais, tanto em nível mais ampliado quanto do cotidiano restrito dos alunos? Como isso se expressa?
	15. O documento prevê diálogo entre a dança e as demais linguagens artísticas? Como isso se expressa?

Fonte: Elaboração própria.

4.3 Análise dos documentos curriculares federais

Valendo-se das respostas a essa seleção de elementos trazidos no quadro anterior, criou-se um conjunto de categorias, possibilitando o desenvolvimento de um instrumento de pesquisa que, do modo mais amplo e coerente possível, buscou contemplar a análise de conteúdo dos três documentos curriculares previstos neste estudo, o que contribuiu, em uma etapa posterior, para o estabelecimento de comparações entre as seleções curriculares que deles constam.

Desse modo, à luz dos elementos definidos no roteiro de análise documental (Quadro 2), foi feita a leitura dos PCN (seção de Arte da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte do terceiro e quarto ciclos), da segunda versão da BNCC e de sua versão homologada[106] (nestes dois últimos documentos, foram contempladas a seção de Arte e a unidade temática "Dança" – anos finais do Ensino Fundamental). Dessa leitura, foram identificadas as respostas mostradas no Quadro 3.

[106] No entendimento de alguns pesquisadores, a terceira versão da BNCC é, na realidade, considerada a quarta, ao compreenderem que a versão seguinte à segunda foi entregue ao Conselho Nacional de Educação e posteriormente modificada em razão de alterações apresentadas pelo MEC (AGUIAR, 2019). Nesta pesquisa, no entanto, considera-se a terceira versão da BNCC a homologada.

QUADRO 3 - Dança nos anos finais do Ensino Fundamental (PCN, BNCC – 2ª e 3ª versões)

	ELEMENTOS DO ROTEIRO	PCN	BNCC 2ª VERSÃO	BNCC VERSÃO HOMOLOGADA
1	Função da dança na escola	Pontua que a Arte na escola visa à formação artística e estética dos alunos, e sua aprendizagem mobiliza a expressão e a comunicação pessoal, além de ampliar a formação do estudante como cidadão. Afirma que a arte na escola tem como uma de suas funções situar o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico. Destaca que cabe à escola oferecer aos alunos subsídios para melhor compreensão, desvelamento, desconstrução, revelação e transformação das relações estabelecidas entre corpo, dança e sociedade.	Menciona que a prática de cada linguagem artística na escola, bem como a interface entre elas, não pode limitar-se à aquisição de códigos e técnicas, visto que em sua aprendizagem a experiência e a vivência artísticas têm de ser feitas como prática social, a fim de que os alunos possam ser protagonistas e criadores.	Menciona que a prática artística na escola não pode se limitar à aquisição de códigos e técnicas, visto que em sua aprendizagem a experiência e a vivência artísticas têm de ser feitas como prática social, a fim de que os alunos possam ser protagonistas e criadores.
2	Dança como forma de conhecimento	Apresenta a Arte como área de conhecimento que, como as demais áreas do currículo escolar, requer espaço e constância. Entende que o processo de conhecimento na área artística, como nas demais áreas curriculares, ocorre	Pontua que no ensino e na aprendizagem da Arte há a articulação indissociável e simultânea de seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), que constituem a especificidade da construção do	Propõe que as linguagens artísticas sejam abordadas por meio da articulação indissociável e simultânea de seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), que constituem a especificidade da

		por meio da resolução de problemas. Coloca a dança como forma de conhecimento – que envolve intuição, emoção, imaginação, capacidade de comunicação, memória, interpretação, análise, síntese e avaliação crítica e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como é a brasileira.	conhecimento em artes na escola.	construção do conhecimento em Arte na escola e que perpassam tanto o conhecimento das linguagens artísticas, acumulado ao longo do tempo, quanto as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural.
3	Dança como linguagem	Assume essa posição para a Arte em todas as suas manifestações, afirmando que ela realiza sua força comunicativa no terreno das imagens – forma, cor, som, gesto, palavra, movimento.	Assume essa posição, compreendendo que as linguagens artísticas, como forma de conhecimento e tendo cada uma seu campo epistemológico específico, articulam saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da razão e da emoção.	Assume essa posição, compreendendo que, no processo de aprendizagem das linguagens artísticas, as formas de expressão manifestam a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades.
4	Elementos/componentes do movimento	Contempla o ensino e o aperfeiçoamento de habilidades, elementos, princípios e fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluência; equilíbrio; apoio; impulsos; partes do corpo; dinâmicas; ações, prevenção de lesões etc.), bem como o estabelecimento de relações entre os elementos e fatores do movimento e entre eles e vivências, projetos e escolhas de vida dos alunos, de modo que criem significados para a vida em sociedade. Ainda,	Contempla as habilidades de conhecer e explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do dançado, bem como de reconhecer e experimentar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência, espaço), a fim de combiná-los e gerar ações corporais e o movimento dançado.	Contempla a habilidade de explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do dançado (sem especificar como nos anos iniciais do EF), bem como de experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência, espaço), a fim de combiná-los e gerar ações corporais e o movimento dançado.

		recomenda o ensino de princípios de condicionamento físico, elementos de consciência corporal.		
5	Técnicas codificadas, repertório, improvisação, composição coreográfica	Prevê o trabalho com diversos aspectos da improvisação (por meio de instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc.), dos repertórios (considerando a habilidade de interpretação de repertórios de diferentes épocas, localidades e estilos) e da composição coreográfica (valendo-se de notícias de jornal, poesia, obras de artes visuais, elementos do movimento, sons e silêncio, objetos cênicos etc.), passando pelas possíveis transições entre elas, pelas três esferas do ensino de Arte (fazer, contextualizar e fruir), pelas experiências vividas no campo tanto individual quanto coletivo e pela relação com as demais linguagens artísticas.	Contempla a vivência da improvisação e da criação do movimento como fonte de pesquisa e investigação coreográfica e de construção de vocabulários e repertórios próprios. Contempla o conhecimento e a experimentação de diferentes elementos e espaços para composição cênica em dança. Contempla a investigação de repertórios de diferentes lugares, matrizes e épocas para criação e composição autorais, individual e coletivamente.	Contempla a investigação e a experimentação da improvisação e da criação do movimento como fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios. Contempla a análise e a experimentação de diferentes elementos e espaços para composição cênica e apresentação coreográfica. Contempla a pesquisa, a análise, a apreciação e a experimentação de repertórios de diferentes lugares, matrizes e épocas como referência para criação e composição autorais, individual e coletivamente.
6	Contextualização	Contempla a contextualização da Arte como modo de enriquecer e transformar o conhecimento artístico, por meio da delimitação do fenômeno artístico, tanto como produto histórico-cultural quanto como construção formal,	Contempla a contextualização da dança em suas diferentes formas de expressão, representação e encenação, em sua história tanto tradicional quanto contemporânea. Contempla a abordagem crítica da historiografia da	Valendo-se dos elementos constitutivos do movimento, contempla a contextualização crítica do desenvolvimento das formas de dança em sua história tradicional e contemporânea.

		material, técnica e poética. Destaca que a contextualização, que inclui a história da dança, pode oferecer aos alunos o estabelecimento de relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança.	dança, de modo a ampliarem-se as possibilidades de interpretação e de produção de sentido.	
7	Processo × produto	Ao longo de todo o texto dos PCN de Arte, tanto o processo quanto o produto são mencionados e defendidos. Entende o professor como formulador de um destino para os trabalhos de arte dos alunos, incluindo apresentações.	Defende a valorização dos processos de criação em maior medida que produtos acabados, entendendo estes últimos como uma das etapas dos processos em Arte. Destaca que a dimensão do conhecimento "criação" abarca a ênfase na qualidade processual das práticas artísticas.	Defende a mesma relevância tanto para processo quanto para produto. Compreende que faz parte de um trabalho em processo o compartilhamento das ações artísticas dos alunos, em diálogo com seus professores, ao longo do ano, e não somente em eventos específicos.
8	Apreciação ao vivo de apresentações de dança	Situa o professor como um inventor de formas de apreciação de arte, como apresentações de trabalhos de alunos, e de formas de instrução e comunicação, como visitas a ensaios. Contempla em toda a proposta prescrita a apreciação artística, mas não destaca seu caráter ao vivo.	Contempla o acesso à interação e à fruição das manifestações artísticas regionais.	Contempla a apreciação, mas, em razão de ruído textual, não fica claro se ao vivo.
9	Equilíbrio entre fazer × contextualizar × fruir	Compreende que o aprendizado da Arte envolve o trabalho nas três esferas, como um conjunto de diferentes tipos de conhecimento que geram diferentes significações.	Contempla a importância das três esferas para a Arte. Como objetivo de aprendizagem em dança, também contempla as três esferas em relação às diferentes formas de	Compreende que as linguagens artísticas envolvem práticas que abarcam essas três esferas; no entanto, para o objeto de conhecimento "Contextos e práticas", a esfera do fazer não ganha destaque – são

		Contempla em toda a proposta prescrita o equilíbrio entre as três dimensões.	expressão, representação e encenação da dança.	mencionadas as habilidades de pesquisar, analisar, reconhecer e apreciar.
10	Relação corpo × mente	Alinha-se às investigações contemporâneas, conforme o documento, de que razão e sensibilidade compõem igualmente as áreas de Arte e Ciência, que se complementam. Não dissocia corpo e mente nos processos de conhecimento e aprendizagem.	Defende processos de ensino e aprendizagem capazes de contemplar um conjunto híbrido e dinâmico de práticas que possam ser representativas da diversidade da dança em seus múltiplos aspectos e dimensões, incluindo o repensar de dualidades e binômios como corpo × mente.	Reconhece a importância da não dicotomia entre corpo e mente na dança, ao entendê-la como prática artística constituída pelo pensamento e sentimento do corpo, por meio da articulação de processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado.
11	Conhecimentos prescritos passíveis de problematização	Defende que a escola, ao instrumentalizar e construir conhecimento em dança com seus alunos – e não reproduzir –, proporcione parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos dessa linguagem artística. Ainda, que a escolha de conteúdos seja adequada e problematizadora da realidade na qual estão inseridos os corpos e as danças.	Enfatiza que, reconhecida como uma linguagem da Arte, a dança é pensada como uma rede complexa que permite ao estudante investir em aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado e articulá-los ao seu contexto, podendo, portanto, transformar e problematizar percepções concernentes ao corpo e à dança.	Menciona que a articulação entre aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado e o próprio contexto do aluno pode transformar sua percepção acerca do próprio corpo e da dança.
12	Leitura crítica de mundo/diálogo entre conhecimentos e questões sociais	Afirma que o conhecimento da Arte abre perspectivas para que os alunos tenham uma compreensão de mundo em que esteja presente a dimensão poética. Ao produzir trabalhos artísticos e ao conhecer essa produção em outras	Pontua que o estudante, ao transformar e problematizar percepções acerca do corpo e da dança, pode adquirir novas visões de si e do mundo. Para isso, no entanto, os processos de ensino e aprendizagem devem	Menciona que a Arte como disciplina contribui para que os estudantes possam inteirar-se de modo crítico com a complexidade do mundo, bem como estimula o exercício da cidadania ao propiciar o reconhecimento, o

		culturas, os alunos poderão compreender a diversidade de valores que constituem tanto seus modos de pensar e agir quanto os da sociedade. Ainda, pontua que a dimensão social das manifestações artísticas estimula os alunos a perceber, compreender e relacionar os significados e valores que orientam os diferentes tipos de relação estabelecidos entre os indivíduos. Entende que a Arte contribui para a ampliação do entendimento e da atuação dos alunos diante dos problemas sociais atuais. Defende uma seleção de conteúdos cujo trabalho permita relações mais consistentes entre corpo, dança, sociedade e modelos de corpo, atitudes, valores, relações entre gênero, etnias, entre outros temas.	ser calcados em uma diversidade de saberes em dança que, em seu amplo leque de aspectos e dimensões, deve ser legitimada e incluir o contexto regional e sociocultural dos estudantes. Aponta que o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos na escola favorecem o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue. Contempla a apropriação dos diversos conceitos e procedimentos de dança, a fim de serem problematizadas questões de gênero, corpo e sexualidade.	diálogo e o respeito às diferenças interculturais, pluriétnicas e plurilíngues. Contempla a problematização de estereótipos e preconceitos por meio da discussão de experiências pessoais e coletivas vivenciadas em dança, tanto na escola quanto em outros contextos.
13	Diálogo com as demais linguagens artísticas	Prevê, para o planejamento escolar, duas aulas semanais para cada linguagem artística, de modo que, se duas linguagens forem contempladas em uma série do ciclo, as outras duas podem ser abordadas em projetos interdisciplinares. Também sugere a eleição de projetos para serem	Contempla a interação entre as linguagens e destas com outras áreas do saber, mas enfatiza a especificidade de cada linguagem, o que exige, portanto, que seu ensino seja conduzido por docentes licenciados em suas respectivas áreas do conhecimento, sem atuação polivalente.	Ainda que o documento considere as especificidades de cada linguagem artística, enfatiza a importância do diálogo entre elas, inclusive com a Literatura, com as artes híbridas (circenses, *performance*, cinema etc.) e com outros componentes curriculares, acentuando a não

	desenvolvidos de modo interdisciplinar, considerando o trabalho por projetos como uma modalidade de orientação didática em Arte. Descreve os conhecimentos de cada linguagem de modo separado, a fim de garantir a presença e a profundidade em cada uma delas. Pontua, no entanto, que, no campo pedagógico, em sala de aula, o professor pode reconhecer as possibilidades de interseção, tanto entre elas quanto com as demais áreas curriculares. Aponta para os trabalhos com as demais linguagens no campo pedagógico, mas reconhece e defende o ensino e a aprendizagem de elementos específicos que caracterizam a dança como área de conhecimento.	compartimentação das experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte, a fim de que as experiências de aprendizagem possam ser amplas e complexas. Nesse contexto, acrescenta no documento a unidade temática "artes integradas", pela qual são exploradas as relações e articulações entre as diferentes linguagens artísticas e suas práticas, incluindo as que possibilitam o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Fonte: Elaboração própria com base em PCN (1998) e BNCC (2016a, 2018).

Os achados decorrentes das questões endereçadas aos três documentos curriculares investigados suscitaram uma análise comparativa que destaca aproximações e distanciamentos entre as prescrições curriculares para o ensino de dança na Arte e entre elas e os pressupostos teóricos de vozes acadêmicas que se mostraram proeminentes no campo do ensino escolar de dança.

4.4 Discussão dos resultados

Percebeu-se que os três documentos curriculares não especificam a função da dança na escola, mas compreendem de modo aproximado a função da disciplina de Arte – da qual consta a linguagem artística da dança – para além da formação técnica (formação artística, estética e

humanizadora nos PCN e não limitada a códigos e técnicas nas duas versões da BNCC). Esse posicionamento parece ir ao encontro da defesa de Strazzacappa (2012), para quem a função da dança no contexto escolar deve ser a de formar sujeitos sensíveis. Ainda, as três prescrições curriculares parecem entender a função da Arte na escola atrelada à formação do cidadão: nos PCN, ao enfatizar o trabalho transformador das relações entre corpo, dança e sociedade – defesa encontrada nas reflexões teóricas de Marques (2014), para quem a dança na escola deve ter a função de formar artistas-cidadãos –, e, nas duas versões da BNCC, ao conceber a aprendizagem artística como prática social.

Foi notado o chamamento que as duas versões da BNCC fazem à escola quanto ao seu papel na formação de novas gerações (BRASIL, 2016a, 2018), o que vai ao encontro do que defendem os autores mobilizados nesta investigação. Em relação à função da Arte na escola, no entanto, ambas as versões desse documento compreendem a aprendizagem artística no contexto escolar como prática social que visa a que os alunos possam ser protagonistas e criadores. Em rápida busca nos três documentos, tem-se que o termo "protagonistas" associado aos estudantes é mencionado apenas uma vez nos PCN para os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente atrelado ao tema transversal "Saúde"; já na BNCC, para o mesmo ciclo de ensino, os termos "protagonista", "protagonistas" e "protagonismo" associados aos estudantes são mencionados nove vezes na segunda versão e 19 vezes na versão homologada.

Esse dado quantitativo sinaliza, ao longo dos três documentos federais, uma tendência crescente da defesa de que os estudantes ocupem esse papel principal em suas vidas nos âmbitos escolar, pessoal e, futuramente, profissional. Entre outros desdobramentos não absorvidos pelo escopo desta investigação, parece haver com isso um deslocamento de foco da esfera do coletivo para o individual que também é encontrado, por exemplo, nos conhecimentos prescritos para a improvisação em dança no componente curricular de Arte da versão homologada da BNCC, conforme visto adiante.

Apesar de somente os PCN ressaltarem o fato de a Arte como área de conhecimento requerer espaço e constância (importante defesa diante da luta pela permanência dessa disciplina no currículo escolar, como discutido anteriormente) e abordarem essa premissa no campo específico da dança, os três documentos curriculares investigados a reconhecem, em todas as suas linguagens, como forma de conhecimento. Marques (1997, 2012a), apoiada em

Reid, considera que a construção do conhecimento no campo da Arte toma por base tanto os saberes provenientes do conhecimento direto quanto os concernentes ao conhecimento indireto. Em certa medida, tanto os PCN quanto as duas versões da BNCC perpassam conhecimentos diretos e indiretos, apesar de cada um dos documentos destacar diferentes elementos por meio dos quais o conhecimento em Arte é construído (nos PCN, valendo-se da abordagem triangular para o ensino de Arte, de Barbosa; e, nas duas versões da BNCC, por meio da articulação indissociável e simultânea de seis dimensões do conhecimento). Ressalta-se, contudo, que nos PCN parece haver uma importância dada a fundamentações conceituais e metodológicas relativas ao campo da Arte que embasam o trabalho do professor, bem como uma distinção clara do que concerne aos campos curricular e pedagógico, conforme discutido nesta pesquisa:

> Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas (BRASIL, 1998a, p. 30).

Também nos três documentos analisados, a Arte, em todas as suas manifestações, é reconhecida como linguagem, comunicando-se no terreno das imagens (PCN); articulando-se saberes não dicotomizados entre razão e emoção, bem como se respeitando a epistemologia de cada uma de suas linguagens (2ª versão da BNCC); e valendo-se das formas de expressão para que possam ser manifestados desde pensamentos a subjetividades (versão homologada da BNCC). Marques (1997, 2010, 2012b, 2014) e Strazzacappa (2007, 2014; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013), ao reconhecerem a dança como linguagem, destacam que é por meio do movimento dançado (atrelado, portanto, a signos e significados) que a comunicação e a expressão acontecem. Nesse sentido, verificou-se uma aproximação entre as reflexões das autoras e o que prescrevem os documentos curriculares. No entanto, apesar de nos três documentos as manifestações artísticas serem consideradas formas de conhecimento, nos PCN e na segunda versão da BNCC elas foram denominadas linguagens artísticas, ao passo que na versão homologada deste último documento elas ganharam destaque no processo de aprendizagem e passaram a ser chamadas de unidades temáticas, sendo acrescida mais uma – artes integradas. Foi notada, desse modo, uma aproximação entre os PCN e a segunda versão da BNCC em relação à compreensão da importância do conhecimento e à defesa de campos epistemológicos distintos para cada linguagem artística.

Os três documentos contemplam elementos/componentes do movimento destacados por Marques (2010, 2012b, 2014) e Strazzacappa (2007) como essenciais no ensino de dança na escola – para essas autoras, é preciso familiarizar-se com os signos da dança, a fim de que seja possível sua compreensão e sua vivência como arte. No entanto, ainda que nenhum deles prescreva uma lista detalhada de conteúdos relativos a esse item, talvez por compreender que essa ação deva ser realizada em etapas posteriores a essa dimensão curricular, observou-se que os PCN especificam mais itens que as duas versões da BNCC e que a versão homologada deste último documento deixou de exemplificar alguns elementos constitutivos do movimento tanto cotidiano quanto dançado, como o fez nas habilidades previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Também foi percebido que a presença dos fatores de movimento (peso, fluência, espaço e tempo), comum nas três prescrições curriculares federais, tem sua importância justificada pelas inúmeras relações estabelecidas entre esses fatores para que os movimentos cotidianos e dançados aconteçam; nos PCN, todavia, essa justificativa é estendida ao fato de que a relação desses fatores com as vivências, as escolhas e os projetos dos alunos pode criar significados para a vida em sociedade. Ainda, esses fatores estão vinculados ao ensino e ao aperfeiçoamento nos PCN, ao conhecimento e à exploração na segunda versão da BNCC e somente à exploração na versão homologada na BNCC, o que parece denotar certo distanciamento, por parte deste último documento em relação aos anteriores, de uma concepção de ensino escolar que ressalta o conhecimento e o ensino.

A improvisação em dança é contemplada nos três documentos pesquisados – nos PCN, destacando-se métodos e práticas pedagógicas, como detalhamento de estratégias e disparadores para sua execução, e sua experimentação nos campos tanto individual quanto coletivo; nas duas versões da BNCC, justificando-se sua presença por tratar-se de fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios – o que de fato é, mas deixou de ser considerada também como fonte de conhecimento quando trabalhada no coletivo. Os PCN, desse modo, abarcam com mais ênfase o trabalho coletivo em improvisação e, sob esse aspecto, apontam um alinhamento com o que é proposto por Marques (2012a), na medida em que a pesquisadora compreende a importância desse conhecimento como aquele que permite o trabalho com gestos pessoais, necessidades internas de movimento e exploração espacial sem, contudo, que se desligue do grupo. Já as bases de justificativa da improvisação prescrita para a dança nas versões da BNCC, que suprimem o coletivo, parecem dialogar em alguma medida à tendência de deslocamento de foco da esfera coletiva à individual observada ao longo das prescrições curriculares federais e discutida anteriormente.

Embora nos PCN haja exemplificação de estímulos direcionados à composição coreográfica, esse conhecimento é contemplado pelos três documentos, que, em comum, pontuam o trabalho com diferentes elementos e espaços, o que se aproxima da defesa de Strazzacappa (2001, 2012) de que a composição coreográfica seja feita com base na exploração espacial. Chamou a atenção, todavia, o fato de, nos PCN, esse conhecimento ser abordado nas três esferas de ensino (conhecer/contextualizar, fazer e fruir); na segunda versão da BNCC, ser circunscrito nas dimensões do conhecimento e da experimentação e, na versão homologada desse documento, haver substituição do termo "conhecimento" por "análise", o que não deixa claro a que dimensões do ensino de Arte esse termo se refere, sobretudo se considerado o entendimento dessa versão final de que a "prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte" (BRASIL, 2018, p. 193).

Diferentemente da composição coreográfica, os repertórios, em cada documento curricular, têm destacados campos distintos para seu ensino: nos PCN, no campo da interpretação (dimensão do fazer); na segunda versão da BNCC, no da investigação (que pode abarcar as esferas do conhecer/contextualizar e fazer); e, na versão final da BNCC, no da pesquisa, da análise, da apreciação e da experimentação (abarcando de modo mais claro as três esferas do ensino – conhecer/contextualizar, fazer e fruir). A dimensão da prática, encontrada de modo mais claro nos PCN e na versão homologada da BNCC, vai ao encontro do que Marques (2010) e Strazzacappa (2001) definem como "corpo que pensa". Nos três documentos são contemplados os trabalhos tanto individual quanto coletivo com os repertórios, bem como é dada ênfase ao fato de que os critérios para a escolha de quais devem ser praticados no fazer artístico precisam levar em consideração diferentes lugares, matrizes e épocas, aproximando-se da defesa de Strazzacappa (2012), quanto à importância de passar-se por diferentes estilos, e da de Marques (2014), que contempla o ensino de repertórios desde que eles apresentem importância e significação como arte e permitam ao aluno aprender sobre si próprio e sobre o mundo no qual vive.

A contextualização no ensino de dança é considerada nos três documentos investigados. A justificativa encontrada nos PCN para esse trabalho, descrita de modo mais detalhado que nos outros dois documentos, alinha-se em grande medida à defesa de Marques (1997) de que o conhecimento da dança em suas dimensões histórico-culturais e sociais influenciará de modo direto a experiência do aluno com essa linguagem artística. Já uma das bases sobre as quais as duas versões da BNCC se apoiam para justificar a presença da contextualização no ensino de

dança, levando em conta a história da dança tanto tradicional quanto contemporânea, encontra eco na defesa de Strazzacappa (2012), para quem esse trabalho estimula o aluno a identificar a dança no tempo e no espaço históricos, bem como seus intérpretes e as escolhas de seus gestos. Ainda, a versão homologada da BNCC atrela à contextualização o uso dos elementos constitutivos do movimento, o que não é encontrado na segunda versão do documento.

A discussão acerca da relação processo × produto no ensino de Arte/dança na escola encontra relevância também quando considerado que na educação formal, no entendimento de Marques (2014, p. 97), "o debate processo/produto revela-se somente diante de resultados, das produções e apresentações de arte já quase inerentes às escolas; um debate real, teoricamente embasado e que vise a transformar as práticas, ainda é muito incipiente". Nos documentos investigados, verificou-se que, ao longo de todos os PCN para Arte, é dada importância tanto ao processo quanto ao produto, compreendendo-se a importância do papel do professor na condução dos trabalhos de Arte a seus destinos. Já na segunda versão da BNCC esse equilíbrio é desfeito pelo destaque do processo em detrimento do produto. Na versão final da BNCC, contudo, observou-se novamente a defesa de igualdade de relevância para essas duas esferas, ressaltando como parte do processo a importância do compartilhamento das ações artísticas dos alunos, em diálogo com os professores, para além de eventos específicos. A justificativa da segunda versão da BNCC, de que produtos acabados compõem uma das etapas do processo artístico, vai ao encontro do que entende Strazzacappa (2013) em relação a essas duas instâncias, mas, ainda assim, é encontrada na produção teórica da autora a clara defesa de igual importância entre elas no âmbito educativo. Desse modo, percebe-se que, para esse aspecto, os PCN e a versão homologada da BNCC se aproximam em maior escala aos pressupostos teóricos de Strazzacappa (2013), pela justificativa já descrita, e de Marques (2014), para quem a finalização do processo é educativa e a negligência do produto configuraria em negligência da Arte como conhecimento.

Nos PCN, ainda que o documento situe o professor como um inventor de formas de apreciação, instrução e comunicação da Arte – por meio de apreciações de trabalhos de alunos e visitas a ensaios artísticos –, ele não especifica o caráter presencial das apreciações artísticas. A apreciação de arte ao vivo, defesa de Marques (2014) e Strazzacappa (2012) para o ensino de dança na escola, é contemplada na segunda versão da BNCC nos âmbitos da interação e da fruição, sobretudo das manifestações artísticas regionais para o ensino de dança na escola. Contudo, no processo de edição pelo qual passou o trecho correspondente a esse aspecto, da segunda para a

terceira versão do documento, subtraiu-se em clareza e em coerência o entendimento da temática. Na segunda versão, o estímulo à apreciação ao vivo de manifestações artísticas regionais e sua justificativa eram explícitos:

> […] acesso à interação e à fruição das manifestações artísticas e culturais regionais. Essas práticas não valorizam, apenas, os espaços escolares, pois, além de serem desenvolvidas em locais específicos – sala de música, sala de teatro, sala de dança e ateliês de artes visuais, podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno, favorecendo as relações com a comunidade (BRASIL, 2016a, p. 394).

Com a edição desse trecho na versão final, no espaço escolar ampliado foi inserida a possibilidade de apreciação de manifestações artísticas internacionais e de diferentes épocas, o que ocasionou o ruído textual, considerando a probabilidade pouco comum de se apreciarem ao vivo, no espaço escolar, apresentações estrangeiras:

> […] é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade (BRASIL, 2018, p. 205).

Os três documentos curriculares investigados compreendem a importância das três esferas do ensino da dança, conforme também aponta Iavelberg (2018), entendimento que se alinha às premissas teóricas das duas autoras do campo mobilizadas nesta pesquisa. No entanto, nos PCN – em que o trabalho com essas dimensões é justificado como um conjunto de diferentes tipos de conhecimento, gerando diferentes significações – e na segunda versão da BNCC – para dança na Arte, elas são postas em relação com as diferentes formas de expressão, representação e encenação – o equilíbrio entre fazer × contextualizar × fruir parece estar contemplado de modo mais enfático que na versão homologada da BNCC, considerando que, nesta, a esfera do fazer para a dança na Arte não aparece de modo claro nas habilidades previstas para o objeto de conhecimento “Contextos e práticas”.

As três prescrições curriculares reconhecem a importância da não separação entre corpo e mente no ensino, premissa que vai ao encontro da defesa de Marques (2012a, 2012b) e de Strazzacappa (2001). Em uma análise comparativa, percebeu-se que os PCN não especificam essa compreensão para a linguagem artística da dança, e a versão homologada da BNCC detalha de modo mais específico as bases escolhidas para essa defesa quando comparada à versão anterior do mesmo documento.

Também se revelou na análise que todos os documentos reconhecem a importância de os conhecimentos de dança serem passíveis de problematizações. Reforçam, contudo, a pertinência da articulação entre esses conhecimentos e o contexto em que os alunos estão inseridos – havendo, nos PCN, a ênfase do contexto para a escolha dos conteúdos a serem ensinados. Como visto anteriormente, Marques (2014), ao conceber a dança como linguagem e construção de arte, compreende que tanto o corpo quanto o movimento podem ser vividos pelo estudante de outras formas. Nesse sentido, todos os documentos se aproximam dessa concepção, mas, no processo de edição da segunda versão da BNCC para a versão homologada, foi suprimida a menção de que a articulação dos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo e do movimento pode transformar a percepção do aluno acerca do próprio corpo e da dança, sendo os trechos grifados nesta pesquisa substituídos por "movimento dançado" e "o próprio contexto do aluno".

Tanto os PCN quanto as duas versões da BNCC compreendem que a Arte possibilita uma leitura crítica de mundo e um diálogo entre seus conhecimentos e questões sociais, o que se mostra bastante alinhado às concepções de Marques (2012b) e Strazzacappa (2014). Os PCN não especificam esse entendimento para a linguagem artística da dança, mas consideram a dimensão poética nesse processo de compreensão de mundo e dos problemas sociais atuais nas instâncias tanto do fazer quanto do conhecer e do fruir arte, destacando a possibilidade de pensar-se criticamente em valores como sexualidade, saúde, convívio social, raça, etnia e gênero que as imagens corporais presentes na mídia podem suscitar. As duas versões da BNCC entendem que os conhecimentos artísticos favorecem o respeito às diferenças em suas várias esferas. Especificamente no campo do ensino da dança, a segunda versão desse documento destaca a importância de os processos de ensino e aprendizagem estarem ancorados em saberes múltiplos que devem incluir o contexto dos estudantes, além da problematização de questões de gênero, corpo e sexualidade por meio dos conceitos e procedimentos da dança. Já a versão homologada enfatiza que, na dança, há a possibilidade de problematização de estereótipos e preconceitos valendo-se da discussão das experiências vivenciadas na dança, o que revela uma supressão das questões apontadas de modo claro na versão anterior. Marques (2014) concebe que um trabalho consistente no ensino de Arte é não só o que trilha caminhos de ensino e aprendizagem que problematizam, questionam, descontroem e reconstroem os trabalhos de arte em si, como também aquele que possibilita o diálogo das linguagens artísticas com questões sociais. Nesse sentido, os PCN e a segunda versão da BNCC parecem aprofundar-se mais nas

questões sociais passíveis de serem trabalhadas de modo crítico com base nos conhecimentos prescritos para a dança no ciclo de ensino investigado.

Os documentos curriculares pesquisados consideram as especificidades de cada linguagem artística, mas os caminhos tomados para a justificação da importância da interação entre elas divergem: os PCN compreendem como bem-vinda a interação entre as linguagens artísticas no campo didático, por meio de projetos pedagógicos, mas enfatizam a necessidade de garantir-se a presença curricular de cada uma delas, bem como seu aprofundamento. Na mesma linha de defesa, a segunda versão da BNCC contempla a interação entre as linguagens, mas enfatiza a necessidade de que seu ensino também seja oferecido de modo separado por professor licenciado em cada uma delas. Já na versão homologada da BNCC, contudo, ainda que sejam consideradas as especificidades de cada linguagem artística, verifica-se uma defesa da interdisciplinaridade com ênfase na não compartimentação das experiências dos estudantes com a Arte. Desse modo, o diálogo da dança com as demais linguagens artísticas nesse documento é incentivado e endossado pela unidade temática "Artes integradas", que objetiva explorar "as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2018, p. 197).

Diante da análise comparativa estabelecida entre os três documentos curriculares investigados, percebeu-se que as aproximações e os distanciamentos entre as prescrições para o ensino de dança na Arte nem sempre percorrem um movimento unidirecional ao longo dos documentos, o que fez emergir uma premissa que data da fase embrionária desta pesquisa e cuja reflexão vale ser articulada à discussão dos achados anteriormente analisados.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, os PCN, de 1998, foram produzidos na gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e a última versão da BNCC, de 2017, foi construída na gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No entanto, como a segunda versão da BNCC foi construída em 2016, ou seja, ainda na gestão federal do Partido dos Trabalhadores (PT), tomou-se como dado que os objetivos das prescrições curriculares e o modo de conceber o conhecimento escolar e a função social da escola seriam claramente distintos entre os três documentos federais.

Para não incorrer em uma *doxa*, contudo, sentiu-se a necessidade de colocarem-se os três documentos curriculares em escrutínio. Na concepção de Pierre Bourdieu (1989), é preciso

duvidar, interrogar, questionar e estar sempre vigilante diante de discursos e de cadeias de significados pré-construídos e estabelecidos, o que acaba por formatar o modo como se enxerga o objeto de pesquisa e, consequentemente, como se trabalham as ações posteriores para dele tratá-lo, premissa corroborada por Bardin (2002, p. 28):

> Esta atitude de "vigilância crítica" exige o rodeio metodológico e o emprego de "técnicas de ruptura" e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não "à leitura simples do real", sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões […]).

Na tentativa de averiguar o senso comum, e então ser possível extrapolá-lo, recorreu-se, portanto, aos pressupostos teórico-metodológicos de Bourdieu (1989) para, como primeira ação em uma pesquisa, conforme elucida o sociólogo francês, tomar-se como objeto o que já se tem como dado e investigar sua história social – como ele surgiu –, a fim de verificar-se como ele se constituiu ao longo do tempo e aos interesses de quem ele serviu. Decidiu-se, desse modo, voltar o olhar para as afirmações preconcebidas e objetivar os esquemas do senso prático para que o objeto de conhecimento pudesse ser tratado como instrumento de conhecimento. A viabilização dessa investigação proposta por Bourdieu (1989) dá-se pelo fazer sociológico relacional: por meio da construção crítica do objeto de modo relacional com outros objetos do mesmo campo, além de pôr-se à prova a infalibilidade das afirmações advindas do senso comum, possibilita-se a afirmação de algo novo a respeito desse objeto em razão de um estudo mais aprofundado.

Ancorado nessa concepção, este estudo procurou pensar relacionalmente os três documentos curriculares que compõem seu *corpus* de investigação, valendo-se de características como natureza do documento, gestão em que foi produzido, ano de publicação, implementação ou não, finalidade e marcos legais nos quais se apoiam. No que concerne à finalidade – ao objetivo de cada um –, observou-se que os PCN preveem a garantia a todo aluno do direito ao "acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da cidadania" (BRASIL, 1998b, p. 9). Já a segunda versão da BNCC coloca-se como parte importante e constituinte do Sistema Nacional de Educação (SNE)[107], "ao deixar claros os conhecimentos

[107] O Sistema Nacional de Educação, exigência do PNE, tinha como objetivo em 2015 "aperfeiçoar a organização da educação para que as políticas públicas sejam mais orgânicas e capazes de assegurar o direito constitucional com equidade". SALOMÃO, Ana Cláudia. **MEC propõe pacto nacional para o debate e a elaboração das leis**. BRASIL, Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36419-sistema-nacional-de-

essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica […]" (BRASIL, 2016a, p. 30). Mas também afirma, no entanto, que cabe a esse documento federal definir "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais" (BRASIL, 2016a, p. 33). A versão homologada da BNCC (BRASIL, 2018, p. 7), por fim, ao trazer como uma de suas noções fundantes a premissa da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de que os "conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências" (BRASIL, 2018, p. 11), visa, conforme os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE), segundo o documento (BRASIL, 2018, p. 5),

> garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

Ainda,

> propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Por meio dessa breve análise relacional, percebeu-se que a segunda versão da BNCC manteve como finalidade do documento curricular o mesmo entendimento proposto pelos PCN, o de que é direito de todos os alunos o acesso a conhecimentos indispensáveis; mas também é clara ao afirmar que esse documento curricular "Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização" (BRASIL, 2016a, p. 44). Já a versão homologada da BNCC, em relação à versão anterior, manteve como objetivo a definição de um conjunto de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes por meio de competências gerais. Por outro lado, essa versão do documento curricular suprimiu o outro objetivo da segunda versão, o de deixar explícitos no documento os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes da educação básica têm direito, em relação tanto a acesso quanto a apropriação (o que, nesse aspecto, corroborava os PCN).

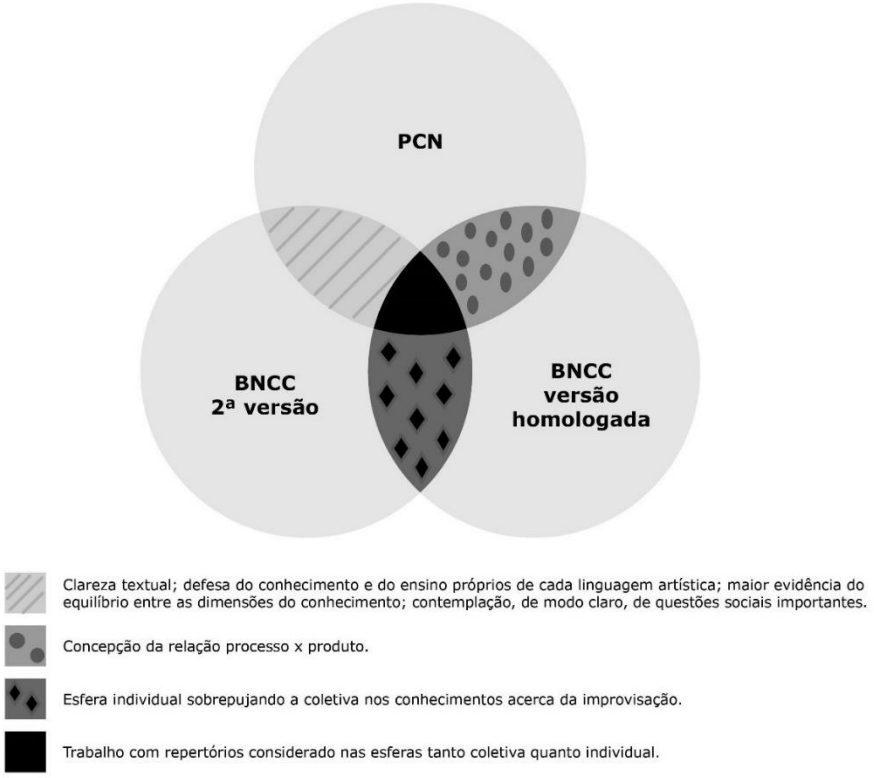
---

educacao#:~:text=O%20principal%20objetivo%20do%20SNE,o%20direito%20constitucional%20com%20equidade.>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Quanto à finalidade, a verificação de um desenho que, assim como nas prescrições curriculares para a dança no ensino de Arte, não mostrou fronteiras impermeáveis – revelando flutuações nas aproximações e nos distanciamentos entre PCN, versões da BNCC, PNE e SNE – pôs em xeque a *doxa* conjecturada por esta pesquisa quando de seu início. Por conta desses achados, portanto, encontrou-se em Bourdieu (BOURDIEU; WACQUANT, 1995) a concepção de que não há no campo oposição entre permanência e mudança; para o autor, uma mudança nunca é completa, absoluta, e sempre inclui certa dose de permanência, devendo-se pensar em ambas conjuntamente: "a noção mesma de campo supõe uma superação da oposição convencional entre […] conservação e transformação […]" (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 57, tradução nossa).

Trata-se de uma premissa teórica que em muito auxilia a compreensão de que em algumas mudanças residem permanências, movimento observado tanto em relação às finalidades dos documentos federais investigados quanto em suas prescrições curriculares para a dança na Arte. Nestas últimas, conforme analisado anteriormente, aproximações ocorrem ora entre os três documentos (como trabalho com repertórios considerado nas esferas tanto coletiva quanto individual), ora entre PCN e segunda versão da BNCC (como clareza textual; defesa do conhecimento e do ensino próprios de cada linguagem artística; maior evidência do equilíbrio entre as dimensões do conhecimento – conhecer/contextualizar, fazer e fruir dança; contemplação, de modo claro, de questões sociais importantes), ora entre PCN e versão homologada da BNCC (como concepção da relação processo x produto) e ora entre as duas versões da BNCC (como a esfera individual sobrepujando a coletiva nos conhecimentos acerca da improvisação), conforme ilustra a Figura 1.

FIGURA 1 - Prescrições curriculares federais para a dança na Arte: aproximações



Fonte: Elaboração própria com base em PCN (1998) e BNCC (2016a, 2018).

Também os distanciamentos se movimentam de modo não linear: para o trabalho com os repertórios, os PCN contemplam apenas uma dimensão do ensino, a segunda versão da BNCC não pontua em quais dimensões ele tem de acontecer e sua versão homologada contempla todas de modo evidente; quanto às bases de justificativa para a contextualização em dança, há nos PCN um nível de detalhamento maior e, na versão homologada da BNCC, esse aspecto é atrelado ao uso de elementos constitutivos do movimento, o que não ocorre em sua versão anterior; já quanto ao entendimento da relação corpo × mente, a versão homologada da BNCC a explicita de modo mais detalhado que os documentos curriculares anteriores.

Analisadas as flutuações entre permanências e mudanças entre os três documentos, é preciso destacar, no entanto, que alguns aspectos verificados apenas na versão homologada da BNCC emergem como pontos de atenção, à medida que se distanciam não só dos previstos nos documentos curriculares federais anteriores como também do que compreende esta pesquisa, apoiada nos debates acadêmicos da área da educação e do ensino da dança, como função social da escola, conhecimento escolar e, mais especificamente, conhecimentos específicos de dança

considerados essenciais para a composição de uma prescrição curricular que tem como proposta normativa o estabelecimento de uma base comum.

Foi verificado que, da passagem da segunda versão para a versão homologada da BNCC, as linguagens artísticas foram destituídas dessa nomenclatura e denominadas "unidades temáticas", sendo acrescida a elas outra unidade – "artes integradas". Para Coutinho e Alves (2020), o entendimento das artes visuais, da dança, do teatro e da música como subcomponentes curriculares de Arte configura um equívoco, caracterizando um retrocesso ao retomar o caráter polivalente da Arte superado pela LDB n. 9.394/96. Com essa ruptura epistemológica em relação à versão anterior desse documento e aos PCN, que explicitavam a valorização e a defesa dos campos de conhecimento próprios a cada linguagem artística, a versão homologada da BNCC marca um posicionamento claro de mesclagem de fronteiras entre as distintas áreas do conhecimento que compõem a disciplina de Arte, o que vai de encontro às defesas dos autores tanto do campo da dança quanto do campo da Educação mobilizados nesta pesquisa.

Coutinho e Alves (2020) ressaltam, ainda, que tratar as linguagens artísticas como subcomponentes fere as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2004 para os cursos de licenciatura em suas respectivas áreas do conhecimento. De fato, se não há professor polivalente para o ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental – aspecto bastante demarcado na segunda versão da BNCC ao defender a docência atrelada às licenciaturas nas distintas linguagens artísticas –, o estímulo à integração delas na versão homologada parece alinhar-se à tendência, observada no contexto mundial, à formação do indivíduo pluralista, questão retomada adiante.

Na versão homologada da BNCC, as esferas do ensino de dança não ficam claras em algumas passagens (em Contextos e práticas e nas prescrições para composição coreográfica, por exemplo, a dimensão do fazer não é destacada). Ressalta-se, ainda, outro trecho do documento cujo entendimento se mostra prejudicado (neste caso não por uma questão semântica, mas por ruído textual), referente à apreciação ao vivo de dança – bastante defendida por Marques (2014) e Strazzacappa (2007, 2012) –, que decorre do processo de edição da segunda versão para a homologada. É certo que a celeridade com que este último documento foi homologado e publicado pode ter prejudicado o processo de revisão do texto, mas a falta de coerência na redação final parece enfraquecer a importância dada a esse conhecimento prescrito

e, desse modo, talvez seja preciso considerar também outro ponto que se mostra preocupante na versão homologada da BNCC.

Em relação ao diálogo entre os conhecimentos de dança e as questões sociais, da segunda versão da BNCC para sua versão homologada, houve a supressão de discussões de gênero, corpo e sexualidade, ficando circunscritas a estereótipos e preconceitos. Esse recorte selecionado, em alguma medida, parece refletir o posicionamento textual da última versão, em sua introdução (BRASIL, 2018), quanto ao necessário compromisso de um planejamento escolar com a equidade, alcançada somente se revertida a histórica exclusão de marginalização de grupos no Brasil. No entanto, ao exemplificar os grupos excluídos, nessa introdução são citados os povos indígenas originários, os afrodescendentes – incluindo as populações das comunidades remanescentes de quilombos –, os que não puderam completar a escolaridade em idade própria e os alunos com deficiência. A despeito da total pertinência dessa exemplificação, não foram destacados nesse documento curricular os grupos de alunos que não necessariamente sofrem com preconceitos étnicos, mas que são diretamente atingidos por miséria, fome, violências e preconceitos de outras ordens (inclusive os sofridos pelos grupos LGBTQIA+), falta de infraestrutura básica, entre outros, para os quais o diálogo com questões sociais proporcionado pela dança poderia ser muito enriquecedor, na busca pela ampliação da visão de mundo e da consciência crítica.

Em outras palavras, a discussão diante da temática da equidade proposta pela versão homologada da BNCC, e contemplada nos PCN, eclipsa as questões econômicas, de corpo, gênero e sexualidade, de extrema relevância diante do mosaico que a esfera social suscita. A supressão, da segunda versão para a versão final da BNCC, da problematização de questões de corpo, gênero e sexualidade é apontada por pesquisadores em relação ao documento como um todo. Adrião e Peroni (2018) destacam as reformulações sofridas pelo documento em razão de pressões de setores conservadores, o que, segundo Michetti (2020), configurou-se como uma das poucas derrotas sofridas pelo Movimento pela Base[108]. Ainda, Freire (2018, p. 40) ressalva que "[…] o modo como o texto final da Base Nacional Comum Curricular foi aprovado, com a exclusão da temática gênero e orientação sexual, expressa a imposição de um projeto

[108] Rede não governamental, formada por pessoas e instituições, que se coloca como não apartidária e que tem como missão, segundo descrito no *site* da instituição (<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>; acesso em: 14 nov. 2022), o trabalho em parceria que visa garantir a todas as crianças e aos jovens brasileiros o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Ao longo da construção e da implementação da BNCC, configura-se como uma das vozes sobressalentes de poder e protagonismo nas disputas curriculares.

civilizatório de caráter heteronormativo". Importante pontuar que já no PNE houve o banimento da temática de gênero, fruto da bandeira levantada tanto por católicos quanto por evangélicos (DOURADO, 2016 apud ADRIÃO; PERONI, 2018; LIMA; HYPOLITO, 2019).

A contextualização é contemplada nos três documentos curriculares. Especificamente no trecho que trata da dança nas duas versões da BNCC, essa esfera do conhecimento é verificada nas habilidades EF06AR09 e EF06AR13 da segunda versão do documento (objetivos de aprendizagem) e na habilidade EF69AR10 em sua versão homologada (objeto de conhecimento "Elementos da linguagem"). No entanto, quando se retira da versão homologada a discussão de temas socialmente imprescindíveis, como apontado anteriormente, a contextualização crítica do desenvolvimento das formas de dança em sua história tradicional e contemporânea, conforme defende a BNCC, torna-se bastante comprometida, uma vez que, para uma compreensão crítica de mundo, a força da contextualização no ensino de dança está justamente em sua capacidade de estimular os estudantes a tecer relações entre sua própria história e a história dessa linguagem artística. Suprimir a abordagem de questões sociais relevantes, portanto, parece esvaziar o trabalho de contextualização na Arte.

Esse questionamento se estende também à defesa de que um documento curricular oficial contenha conhecimentos de dança passíveis de problematizações e à discussão da relação corpo × mente no ensino de dança. Dos três documentos analisados, todos defendem a problematização de conhecimentos de dança, com ênfase, inclusive, à necessidade de que ela aconteça por meio da articulação com a vivência corporal. A menção ao trabalho com o corpo e o movimento na segunda versão da BNCC, todavia, foi substituída por "movimento dançado" e "contexto do aluno" na versão homologada do documento. Esta versão, por sua vez, é a que detalha de modo mais específico a defesa da não dicotomia entre as instâncias corporal e mental. No entanto, como articular uma educação por meio da dança e em dança – de modo que possa ser problematizada a realidade do estudante considerando toda sua complexidade e diversidade, como defende Marques (2011) – se questões de gênero, corpo e sexualidade não são colocadas na pauta do ensino?

Não há condições de esta pesquisa abarcar elementos que possibilitem afirmar prováveis causas de que decorrem esses pontos de atenção detectados nas prescrições para dança na Arte da versão homologada da BNCC – como descritos anteriormente, enfraquecimento da valorização do conhecimento e de suas áreas específicas, defesa da interdisciplinaridade entre

as linguagens artísticas e da aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências e habilidades; falta de clareza textual, dificultando o entendimento de algumas propostas; supressões de conteúdos importantes para o conhecimento de si e do mundo –, sobretudo porque, para isso, seriam pertinentes estudos ampliados que envolvessem a análise comparativa entre as demais unidades temáticas e entre os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental previstos nesse documento.

É preciso destacar, contudo, que, embora os objetivos de aprendizagem já estivessem apontados na segunda versão da BNCC, pelo fato de algumas reformas políticas já estarem sendo planejadas no governo de Rousseff, na versão homologada eles ocuparam uma posição soberana como finalidade de um documento curricular oficial. Isso parece dizer muito do que a gestão política, na qual a terceira versão foi produzida, entendia por direito do aluno em âmbito escolar. Ainda, não permite que seja negligenciada a estreita relação temporal entre a troca de gestão federal quando do *impeachment* de Rousseff e o aceleramento das reformas nas diversas esferas públicas do Brasil quando da entrada de Temer, presidente interino – especialmente aquelas dirigidas à educação escolar, tema que ocupou o centro dos debates políticos no país em razão da emergência de manifestações contra a educação sexual na escola, da suposta ideologia de gênero, do Movimento Escola Sem Partido[109] e da reforma do Ensino Médio, instituída de modo disparatado por uma Medida Provisória[110].

Nesse sentido, a literatura vem discutindo como os objetivos de aprendizagem vinculados ao desenvolvimento de competências se salientam na BNCC em detrimento do conhecimento, sobretudo quando se define que os conteúdos curriculares têm de estar a serviço daqueles. Ao analisar especificamente a Arte nesse documento homologado, Coutinho e Alves (2020, p. 254) afirmam:

> A despeito da aparência inovadora da ideia de que "os alunos devem aprender", o modelo de currículo por competências adotado na BNCC tem enfoque instrumental e não expressa potencial crítico, sobretudo em função de seu alinhamento às expectativas de setores produtivos: a especificação dos objetivos de aprendizagem guarda explícita relação com o controle e a execução de metas da produção industrial, traduzindo-se, inclusive, na participação interessada de representantes da iniciativa privada.

[109] Movimento formado em 2004 e composto de estudantes e pais, que, valendo-se de testemunhos de alunos, procuram denunciar uma contaminação político-ideológica, conforme *site* da instituição, realizada por professores da educação básica ao Ensino Superior (<http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>; acesso em: 14 nov. 2022).

[110] MP 746/16 (<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>; acesso em: 24 nov. 2022).

Por conta da sinalização de intrincadas relações tecidas entre Estado, iniciativa privada e currículo por competências, ainda que não fizesse parte da circunscrição desta investigação, fez-se necessário acompanhar esse movimento à luz de um estudo mais profuso do contexto sociopolítico em que se deram o planejamento, as etapas de construção e a homologação da BNCC.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 20, grifo dos autores), "um currículo *nacional* se cruza com uma função social do Estado que é a de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos e um acesso digno na partilha dos bens produzidos", entendimento afinado à discussão deste estudo acerca da importância de haver prescritos conhecimentos curriculares cultural e historicamente produzidos e validados, sempre passíveis de questionamentos e rearranjos, mas cujo ensino permita ao indivíduo a ampliação crítica da visão de mundo, o que especifica a função social da escola, na qual o acesso é direito do cidadão e dever do Estado em uma sociedade democrática. Conforme os autores – que trazem um panorama histórico dos debates sobre a implantação de políticas públicas educacionais no Brasil, em especial as que envolvem a construção de um currículo comum –, as propostas de bases curriculares, núcleos centrais e currículos nacionais remontam à década de 1990 (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Na LDB de 1996, colocou-se como necessária para a educação básica a definição de uma base nacional comum (ALVES, 2014). Como expõe a pesquisadora, após muitos conflitos em torno dessa alcunha, à época inexplicada, e a publicação dos PCN como proposta de reorientação curricular, parece ter havido um acordo político entre movimentos sociais e os governos do PT (Lula e Rousseff), que, depois de pressionados por organizações setoriais do campo da Educação, aprovaram, no Conselho Nacional de Educação (CNE), diretrizes setoriais múltiplas[111]. No entanto, com a implantação do PNE, assinado por Rousseff em 2014, a discussão em torno de uma base nacional comum ressurgiu e se manteve no foco principal, a despeito de tantas outras medidas importantes contidas nesse plano (ALVES, 2014; GIROTTO, 2019).

[111] Conforme iluminam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 46), "Os princípios constitucionais de 'diretrizes e bases da educação nacional' e de 'coesão nacional' associados ao dispositivo de 'conteúdos mínimos' nacionais determinaram, de um lado, diretrizes curriculares nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação e, de outro, Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC".

Desse modo, de setembro de 2015 a março de 2016, uma primeira versão da BNCC começou a ser debatida no Brasil, em um contexto de crise política que em meses culminou no *impeachment* de Rousseff. Destaca-se o caráter democrático da elaboração das duas primeiras versões desse documento, que contou com consulta popular, mediada pelo MEC, e participação das comunidades escolar e acadêmica (AGUIAR, 2019; LUCENA; TORRES, 2019). Conforme identifica Micarello (2016), manifestações durante a elaboração das versões do documento provieram de três grandes grupos de interesse: os que mantinham ligação direta com a educação básica, como professores, estudantes, escolas e gestores; os ligados à produção de conhecimentos científicos em diversas áreas (como pesquisadores, professores, associações científicas); e os ligados ao empresariado, que, ainda que sem apresentar coesão, manifestavam interesse pela Educação e não mediram esforços ao buscar deslegitimar o governo eleito, desqualificando suas iniciativas com base no argumento de (des)aprovação popular das ações governamentais (MICARELLO, 2016). Nessa disputa de poder, a pesquisadora aponta, ainda, o papel crucial exercido pela grande mídia ao privilegiar as vozes desse último grupo, como as fundações privadas, que, como "portadoras de um discurso legitimado por argumentos 'científicos'" (MICARELLO, 2016, p. 67), passaram a manifestar-se com frequência na imprensa apresentando perspectivas acerca dos conhecimentos básicos que deveriam constar do documento curricular. Como elucida Michetti (2020, p. 8), usualmente

> […] alguns agentes ocupam uma posição mais ligada à vontade geral, e outros, à autoridade científica. Não obstante, institutos e fundações vinculados ao mundo corporativo buscarão enunciar-se a partir das duas frentes, como "sociedade civil" e como agremiação de "especialistas". Eles evocam as duas espécies de capital simbólico em jogo no arranjo de legitimidade, porém, boa parte de sua posição é assegurada por um capital que não se explicita nos debates, a não ser de forma crítica, a partir de fora do núcleo de formação da Base. Trata-se do capital econômico, ao mesmo tempo ubíquo e impronunciável no que tange à presença desses agentes no espaço social que temos em tela. Como o capital econômico não é visto como legítimo nesse debate, seus detentores buscam recorrer às duas fontes de legitimidade já apontadas.

O campo acadêmico vem demonstrando como a influência do Capitalismo (em sua característica financeira), de organismos internacionais e de instituições privadas ligadas ao mercado – os chamados "reformadores da educação" – tem se efetivado na definição de políticas curriculares educacionais como reflexo de uma coalizão entre esses agentes, mídia e pesquisadores que pensam o mercado e o modo de organização da iniciativa privada como o meio mais adequado para melhorar a qualidade da educação (COSTA; SILVA, 2019; FREITAS, 2014). Esse discurso da melhoria da qualidade, contudo, mascara a real intenção das

propostas de reformas educativas, que é a de atender a um mercado de trabalho que se mostra incerto e de serem adotadas, com bastante expressividade nos países da América Latina, políticas globais de educação cujo interesse é a privatização da escola pública (COSTA; SILVA, 2019).

No Brasil, essa subordinação a agentes externos – entre os quais sobressaem a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (MELO; MAROCHI, 2019) – tem sido percebida desde o governo FHC, com maior expressividade nas políticas curriculares, na gestão educacional, na formação de professores e na avaliação da educação básica e do Ensino Superior (ADRIÃO; PERONI, 2018; AGUIAR, 2019; SIMIELLI; ALVES, 2011).

A apropriação da Educação por corporações privadas ficou ainda mais evidente após o afastamento de Rousseff, quando Mendonça Filho, novo ministro da Educação nomeado pelo presidente interino Michel Temer, redirecionou suas políticas e ações e, ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio, restringiu a participação de especialistas na elaboração da terceira versão e desconsiderou a participação dos setores da sociedade (AGUIAR, 2019; LUCENA; TORRES, 2019). Nesse sentido, Aguiar (2019, p. 10) compreende que um currículo com base comum ganhou robustez na gestão Temer "quando a BNCC se configurou como o eixo central das políticas nacionais de avaliação, currículo, gestão e formação dos professores". Essa percepção é corroborada por Adrião e Peroni (2018, p. 49) ao destacarem que, na gestão Temer, a associação de agentes governamentais a agentes externos à Educação generalizou-se e institucionalizou estes últimos, o que culminou, com a conivência do CNE, em alterações na LDB, na reforma curricular, na reforma do Ensino Médio e na elaboração da BNCC, esta última vista como "a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional".

Desse modo, a gestão Temer encerrou uma política governamental das gestões petistas, as quais mantinham diálogo com demandas da sociedade civil (AGUIAR, 2019; LUCENA; TORRES, 2019), o que marcou um aprofundamento do projeto neoliberal, interrompido quando da eleição de Lula, e evidenciou a supremacia do mercado em detrimento de políticas educacionais decorrentes da conquista de direitos atualmente ameaçados e enfraquecidos por duras reformas, como a do Ensino Médio (AGUIAR, 2019). Ainda que compreendendo a

grande abertura do governo Temer ao ideário neoliberal e conservador, de modo que sua influência nas políticas educacionais pôde materializar-se, Aguiar (2019, p. 17) não se furta, todavia, de implicar todas as gestões federais nas consequências desse movimento no campo da Educação:

> Evidencia-se, assim, a continuidade de uma visão de educação e de formação humana que é assumida, contraditoriamente, por governos com posições distintas ou antagônicas, sendo expressa nas normativas que objetivam moldar a formação de crianças e jovens por meio de uma ação dirigida dos sistemas centrais de educação e de ensino-aprendizagem às instituições educativas.

Em certa medida, essa constatação talvez possa ser pensada à luz das considerações acerca de permanência e mudança de Bourdieu (BOURDIEU; WACQUANT, 1995), expostas anteriormente, e estendida aos conhecimentos curriculares de dança para a Arte nos documentos federais, que nem sempre se expressam em uma lógica cartesiana, conforme visto anteriormente.

Como discutido nesta investigação, mesmo na política educacional do governo FHC, considerada conservadora por Aguiar (2019), havia uma defesa do conhecimento em detrimento da lógica utilitarista e dos valores do mercado, algo que se mostrou invertido na versão homologada da BNCC. Do mesmo modo, quando se escrutinam os pareceres emitidos à introdução deste último documento por dois especialistas, verificam-se críticas a seus pressupostos fundantes e tomadas de posição semelhantes.

Um parecerista (com doutorado em pesquisa educacional nos EUA[112], cargo de presidência em instituição privada relacionada à Educação e abertamente favorável à entrada de uma agenda neoliberal no campo) revela seu descontentamento com o documento ao alegar que ele comete um erro, por exemplo, ao descaracterizar a função da escola, ao colocar as competências socioemocionais no mesmo patamar das cognitivas e ao tirar a importância das disciplinas e do conhecimento[113]. Já outra parecerista (com doutorado em Psicologia da Educação, cargo de presidência em uma instituição privada relacionada à Educação com parceria com instituição financeira), embora aprove o pressuposto fundante da versão final da BNCC – a firmação dos direitos de aprendizagem e a organização do conhecimento em competências como a que traduz de maneira mais satisfatória as finalidades da maior parte dos

[112] Sua tese de doutorado abordou questões como gestão da educação, impacto na aposentadoria de professores e modelo matemático para estimação de fluxo de professores.

[113] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_1_Introducao_Joao_Batista_Araujo_e_Oliveira.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

componentes curriculares no mundo contemporâneo –, pondera a defesa que o texto faz acerca da contextualização e da interdisciplinaridade: diante delas, alega que nem sempre no âmbito educacional a contextualização é desejável e que a interdisciplinaridade, embora almejada, só é possível por meio de sólida base disciplinar, o que, em sua visão, faltou ser explicitado no documento[114].

Em contrapartida, um terceiro parecerista (estrangeiro, com doutorado[115], cargo de presidência em uma instituição privada no exterior de consultoria educacional e gerente geral de Currículo – 2013 a 2016 – da entidade australiana também contratada para a leitura crítica dessa versão), após parabenizar os redatores pelo salto de qualidade do documento em relação às versões anteriores, sugere que, como os padrões de aprendizagem extrapolam o conhecimento por incluírem habilidades e disposições tanto gerais quanto específicas, a designação "áreas de conhecimento" seja substituída por "áreas de aprendizagem". Ainda, propõe a substituição do termo "garantia" por "acesso", alertando para a dificuldade de garantir-se a todos os alunos o aprendizado do que é esperado, dadas as inúmeras variáveis que ultrapassam a prescrição curricular[116].

Os três exemplos mencionados, de pareceres emitidos por agentes à introdução do documento oficial, dão uma pequena dimensão do intrincado jogo de forças no campo da Educação e, mais precisamente, no do currículo, sobretudo se considerado, conforme aponta Bourdieu (2008), que esses agentes podem trazer consigo, para o campo, suas estruturas de capitais, de modo que, consequentemente, suas tomadas de posição podem guardar uma relação com suas origens, com suas posições no espaço social. No entanto, na versão homologada da BNCC, ainda que as substituições de ordem semântica sugeridas pelo parecerista estrangeiro não tenham sido acatadas (relativas a uma supressão radical das áreas do conhecimento e a um resguardo quanto à possível responsabilização do documento por fracassos de aprendizagem), críticas como as dos dois primeiros pareceristas mencionados – mesmo advindas de agentes cuja estrutura de capitais se mostrou de bastante poder – parecem não ter tido força suficiente,

---

[114] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_1_Introducao_Maria_Alice_Setubal.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

[115] Não foi possível localizar em fontes eletrônicas o campo de conhecimento em que o parecerista em questão concluiu seu doutorado, mas se sabe que é graduado em Educação e professor adjunto na Universidade de Sydney, após concluir mestrado em Educação e doutorado nessa instituição (<https://www.austcolled.com.au/wp-content/uploads/2018/07/ACE-Professional-Educator-Ed1-Vol18.pdf>; acesso em: 17 jul. 2021).

[116] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_1_Introducao_Phil_Lambert.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

na arena das disputas curriculares, para a manutenção do fortalecimento do conhecimento como concebido pelos autores mobilizados nesta pesquisa e reafirmado por Costa e Silva (2019, p. 6-7):

> Sob orientação e supervisão de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como ocorrera com a reforma do ensino médio no México, o governo brasileiro reorganiza sua nova agenda educacional voltada para atender a uma lógica de mercado […] ao substituir a educação pela aprendizagem por competências, o que desqualifica a formação geral e profissional dos mais jovens.

Desse modo, compreende-se que a BNCC foi homologada em congruência com o neoliberalismo e com políticas públicas educacionais a serviço do mercado. Iavelberg (2018) destaca que, embora de Estado, essas políticas tiveram alinhamento partidário, o que pôde ser refletido também na troca da equipe de colaboradores do componente curricular de Arte para o desenvolvimento da terceira versão do documento.

Concebendo a escola como uma instituição passível de ser gerenciada pelas regras de gestão que objetiva resultados, a versão homologada da BNCC mostrou-se, conforme colocado por pesquisadores, como uma estratégia que pretende transformar a educação em mercadoria e atribuir à esfera individual a responsabilidade diante de processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Pretende-se formar, assim, um cidadão produtivo, condicionado à lógica do mercado, competitivo e individualista – mas travestido de emancipado. Ao reproduzir o modelo de gestão empresarial, o documento, portanto, centra-se na aprendizagem, naturaliza saberes práticos úteis ao mercado e é regido pela pedagogia das competências (ADRIÃO; PERONI, 2018; GIROTTO, 2019; LUCENA; TORRES, 2019; MELO; MAROCHI, 2019), o que parece dialogar com a emergência crescente dos termos “protagonista” e “protagonismo” dos PCN à versão homologada da BNCC, observando-se nesta última a ocorrência do termo nas prescrições para Arte, como apontado nesta pesquisa.

Girotto vale-se das concepções de Young (2013 apud GIROTTO, 2019, p. 15) para ressaltar que os

> […] defensores da BNCC têm focado, sobremaneira, nos conteúdos, nas competências e nas habilidades, e pouco tratado das condições objetivas em que docentes e discentes constroem conhecimento. Reduzir o debate curricular à dimensão dos conteúdos é contribuir para que a diferença de perfil socioeconômico dos estudantes se concretize em diferença de condições de escolarização e de participação na sociedade.

Para Saviani (2016 apud SOUZA; POROLONICKAZ, 2020), a pedagogia centrada nas competências intenta o desenvolvimento de comportamentos flexíveis que possibilitem aos

estudantes o autoajuste a condições impostas por uma sociedade na qual as necessidades de sobrevivência se mostram sem nenhuma garantia, o que parece encontrar eco na crítica de Coutinho e Alves (2020) acerca do equívoco, proposto na versão homologada da BNCC, de conceberem-se as linguagens da Arte como subcomponentes curriculares, o que enfraquece as fronteiras epistemológicas próprias de cada uma e direciona o ensino à polivalência. Nessa linha de compreensão, Dourado e Siqueira (2019) ponderam que o conhecimento prático que as habilidades e competências requerem é voltado à aplicabilidade imediata, reducionismo que pode levar à secundarização da Arte e das Ciências Humanas e Sociais[117]. Ainda, ressaltam que a lógica do direito à aprendizagem restringe a amplitude do direito à educação, considerando que o ato de aprender é inerente ao processo educativo e que o direito à educação

> implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

Por conta das reflexões suscitadas pelas relações entre políticas educacionais, Estado e iniciativa privada, procurou-se trazer ao diálogo, com os achados deste estudo acerca do ensino da dança, investigações acadêmicas que escrutinam os pilares fundacionais da BNCC – sobretudo aqueles não explícitos de modo textual no documento homologado. A busca por esse aporte não objetivou, contudo, que fossem assim estabelecidas relações de causa e efeito cujas prováveis lacunas poderiam levar a equívocos, mas para que pudessem ser polidas e ampliadas as lentes de observação que analisaram os achados desta pesquisa. Desse modo, valendo-se delas, tecem-se as considerações que encerram este trabalho, conforme exposto em seu item final.

[117] Também Costa e Silva (2019, p. 8), focalizando o Ensino Médio, alertam para o quanto a "substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo levantamento bibliográfico realizado, esta pesquisa se situou no campo acadêmico como um estudo que concebe a dança como conhecimento curricular; por conta desse posicionamento, foi trazida à investigação uma discussão sobre a função social da escola e o papel que as disciplinas escolares ocupam na transmissão de um conhecimento curricular especializado que difira daquele a que o aluno consegue acessar em seu ambiente cotidiano, que possa ser tomado como um bem comum no âmbito escolar e que ofereça condições de ampliação de leitura crítica de mundo.

Valendo-se dessas premissas, esta investigação defende que, na seleção cultural que compõe o currículo escolar, em especial na dimensão do currículo prescrito em nível federal, sejam expressas claras definições de conhecimentos de dança que possibilitem ao aluno uma compreensão ampliada de mundo. Por meio da articulação de pressupostos teóricos de vozes sobressalentes no campo acadêmico para o ensino de dança na escola, foi possível elencar conhecimentos de dança que seriam substanciais em uma prescrição curricular para o ensino dessa linguagem na disciplina de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental, em diálogo com o que Young (2007, 2013) denomina poder do conhecimento.

A análise das prescrições curriculares para a dança na Arte nos três documentos investigados apontou aproximações e distanciamentos tanto entre as prescrições quanto entre elas e o que defendem as duas autoras especializadas no ensino de dança na escola selecionadas neste estudo, considerando a importância de suas vozes no campo e sem negligenciar distinções de bases nas quais tanto as autoras quanto os documentos justificam algumas de suas defesas. Todavia, ainda que também tenham sido detectados distanciamentos entre os PCN, a segunda versão da BNCC e as defesas de Marques e Strazzacappa, verificou-se que aspectos tidos por essas pesquisadoras como essenciais para o ensino de dança na escola foram arrefecidos ou suprimidos na versão homologada da BNCC, distanciando-se também dos pressupostos teóricos dos autores do campo da Educação mobilizados nesta pesquisa.

Uma primeira consideração que emerge desse movimento remete ao espaço destinado à Arte em cada um dos documentos. Não é incomum, em prescrições curriculares, a Arte ocupar um espaço muito menor que o dado às demais disciplinas, inclusive dentro da própria área de conhecimento, à exceção de Língua Estrangeira e Educação Física. Mas, mesmo com a ciência de que a quantidade de páginas não atesta a qualidade de um texto, verificou-se uma redução

muito expressiva no número de páginas concernentes a essa disciplina/componente curricular dos PCN em relação à BNCC: 117 páginas ocupadas nos PCN, oito páginas na segunda versão da BNCC e nove páginas na versão homologada deste documento. Essa discrepância poderia ser justificada por uma concepção curricular da BNCC atrelada à defesa de uma prescrição mínima, pela qual objetos de conhecimento e habilidades seriam descritos de forma reduzida e sintetizada, a fim de que, na dimensão do currículo prescrito pelas redes estaduais e municipais ou, ainda, na dimensão do currículo em ação, conteúdos pudessem ser definidos. Considerando, no entanto, que o componente curricular de Língua Portuguesa, por exemplo, ocupa 61 páginas do documento curricular em sua versão homologada, não parece provável que a BNCC tenha considerado a compreensão de Marques (1997, 2010, 2011) de que o contexto ampliado dos alunos deve ser a diretriz para a seleção de conteúdos de dança a ser ensinada na escola, já que, então, essa deveria ser uma premissa válida para todas as áreas de conhecimento no documento.

Com o estreitamento do número de páginas destinadas à Arte, observa-se também na versão homologada da BNCC uma diminuição, já observada para a dança em sua versão anterior, da prescrição de elementos/componentes do movimento essenciais para o ensino de dança. Por um lado, pode-se pensar que um documento curricular federal com uma prescrição de conhecimentos enxuta traz autonomia às redes em relação à escolha curricular de conteúdos da dança que dialoguem com o contexto dos alunos e da comunidade escolar. Por outro lado, no entanto, se empobrecido, subtrai do professor as condições materiais e simbólicas que o currículo prescrito pode oferecer ao desenvolvimento do currículo real (GIMENO SACRISTÁN, 2013), sobretudo se considerada a carência de formação dos professores de dança nas redes, dado destacado na revisão de literatura apresentada nesta pesquisa. Conforme ressalva Silva (2018), essa defasagem na formação dos professores coopera para que questões pedagógicas sejam tomadas como norteadoras da dança no currículo escolar, o que pode trazer à qualidade do ensino da dança um prognóstico ainda mais comprometido.

Outra consideração que se faz relevante se refere às supressões encontradas na versão homologada da BNCC relativas às discussões que envolvem o corpo. Como visto anteriormente, esses cortes textuais são fruto de uma disputa no campo curricular da qual, nesse aspecto, saiu vencedora uma ala conservadora ligada a frentes parlamentares cristãs, cuja força sobrepujou até mesmo a de atores sociais de elevados capitais simbólico e financeiro. No entanto, pensar o ensino de dança sem considerar questões que envolvem o corpo é amputar as possibilidades que esse campo do conhecimento oferece para um trabalho com a diversidade

de matizes, imagens e esquemas corporais (DOLTO, 2004), manifestações, sensibilidades e poéticas que o envolvem. Ainda, é fomentar a construção de tabus que levam, entre outras perdas, ao risco de que a dança no ensino escolar seja reduzida ao entretenimento, distorção tão combatida pelas autoras do ensino da dança articuladas nesta investigação e anunciada de modo expressivo pelos pesquisadores elencados na revisão de literatura apresentada.

Em razão dos apontamentos destacados ao longo desta pesquisa – que revelam, nas prescrições de dança para Arte na versão homologada da BNCC, ênfase na interdisciplinaridade, somando-se às chamadas unidades temáticas a denominada artes integradas; falta de clareza textual; supressão de conhecimentos e de questões importantes tanto de serem problematizadas pelos conhecimentos de dança quanto para uma compreensão mais ampla e crítica de si e do mundo –, não parece pertinente ignorar-se a defesa de Lüdke e André (1986, p. 48) de que ambos os conteúdos, manifesto e latente, têm de ser considerados em uma análise: "[…] É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente 'silenciados'".

Conforme explicitado anteriormente, a literatura vem sinalizando de modo crítico questões que perpassam os processos de criação e elaboração da BNCC, do seu histórico à sua implementação. Embora não fizesse parte do escopo desta pesquisa um estudo pormenorizado desses processos, observou-se, como justificado em discussão anterior, que esses apontamentos não só clareiam seu entendimento como também ajudam a contextualizar os pontos de atenção da versão homologada da BNCC, levantados por esta investigação, que enfraquecem a valorização do conhecimento de dança na Arte, considerando as mensagens implícitas, as contradições, os silenciamentos e as mudanças de concepção que esse documento apresenta em relação à sua versão anterior e aos PCN.

Como visto nesta investigação, o enfraquecimento da valorização dos conhecimentos nas prescrições curriculares é discutido na amplitude da versão homologada da BNCC por pesquisadores que apontam a aprendizagem por competências como um processo que, emprestado do meio corporativo para atender a interesses neoliberais, oferece ao estudante saberes utilitários e uma formação individualista e pseudoemancipatória. Dessa maneira, como preconizam Masschelein e Simons (2013), o conhecimento humanizado, possibilitado por uma experiência coletiva de conhecimento de mundo que a escola pode oferecer, parece mostrar-se

afastado do modo como são concebidos o conhecimento escolar e a função social da escola pela versão homologada da BNCC, o que compromete sobretudo os estudantes que dependem de modo majoritário da escola para saírem de seu imediato mundo da vida (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013).

Também como visto anteriormente, para Gimeno Sacristán (2013), objetivos de educação nunca podem coincidir com resultados de aprendizagem, dada a assimetria entre eles. Do mesmo modo, o autor considera que um processo educativo fica sem alicerces se não houver nele uma finalidade clara. Observando os achados desta pesquisa, parece que tanto os alicerces do processo educativo que sustentam a versão homologada da BNCC quanto seus objetivos de educação para a dança na Arte não se alinham ao que defendem os pressupostos teóricos dos autores corroborados nesta investigação: ao enfraquecer conhecimentos e eclipsar discussões fundamentais que teriam nas questões ligadas ao corpo uma importante fonte para a ampliação da compreensão crítica de si e do mundo, o trabalho escolar com a dança na Arte previsto nesse documento tende a ser esvaziado. Nessa mesma linha de compreensão, Melo e Marochi (2019) afirmam que as competências tácitas e comportamentais, como objetivo da educação escolar e como foco central das reformas educativas, trazem um esvaziamento da educação em seu sentido próprio, bem como de seus conteúdos formativos.

Ainda conforme já discutido, para Strazzacappa (2012, 2014) e Marques (2014), a Arte se manifesta como um campo de conhecimento dominado em relação às outras disciplinas escolares. Em relação às demais linguagens artísticas, como afirma Strazzacappa (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2013), a dança encontra-se ainda mais à margem. Desse modo, enfraquecer nas prescrições curriculares os conhecimentos concernentes ao ensino de dança na Arte traz uma preocupação de que essa linguagem artística se fragilize como área de conhecimento na arena de disputa curricular, enfraquecendo longas lutas e militâncias abordadas anteriormente.

Transpondo essa preocupação para um contexto mais amplo, recorda-se que esta pesquisa, que investigou documentos curriculares federais elaborados nas gestões de FHC, Rousseff e Temer, teve início na gestão Bolsonaro e é finalizada duas semanas após as eleições presidenciais que entregam a Lula o cargo de presidente do Brasil. O que a literatura mostrou como preocupante na Educação brasileira governada por Temer – discussão cujo extrato foi trazido por esta investigação – ganhou escalas sem precedentes durante a gestão Bolsonaro, em

razão de volumosos cortes orçamentários, cuja gênese remonta à Emenda Constitucional 95 da gestão Temer, e retrocessos alinhados ao fortalecimento de movimentos como o Escola sem Partido, à valorização e ao aumento do número de escolas que aderiram ao modelo cívico-militar e à censura e à intervenção nas universidades. Esse enforcamento da Educação a colocou em coma e não serão poucos os esforços necessários para que ela, longe de ser em curto prazo, possa voltar a respirar com autonomia.

No entanto, ainda que não soe bem aos ouvidos dos profissionais e pesquisadores da Educação o fato de a equipe de transição responsável pela pasta ser composta majoritariamente de agentes ligados às mesmas instituições privadas escrutinadas pelos estudos mobilizados por esta pesquisa, trazendo a amarga sensação de *déjà vu*, anseia-se que o Brasil volte a caminhar no campo democrático. Com essa premissa, portanto, mostra-se possível retomar forças para que continue a luta pela defesa da escola pública, bem como pelo fortalecimento da dança na escola e nas prescrições curriculares. Com acesso a um ensino escolar em e por meio da dança, deseja-se que os filhos de todas as "carolinas de jesus" adquiram condições de cortar os tentáculos do fascismo com uma poderosa arma que podem construir na escola – seus corpos críticos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO; Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Brasília: Anpae, 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a "nova Educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.

ALVES, Maria João *et al*. Dance Teaching in National Programs in Brazil and Portugal. **Movimento**: Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 489-502, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64767/42064>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

ANDRADE, Carolina Romano. **Uma proposta para o ensino de Dança voltado para a Educação Infantil**. 2016. 309 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2016.

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. **Dança na escola**: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/2993>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: _____ (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24706>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. v. 4. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIGNETTI; Fernanda Oiveira; VALLE, Flavia Pilla do. Daltro dança o mundo: os desafios da dança no universo escolar. In: Anais do III Congresso da Anda, 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. 1 *Online*.

BORSATTO, Mabile; NERY, Daniella. Acordos compartilhados: por uma disciplina que rompe com a disciplina. In: Anais do IV Encontro Científico da Anda, 2015, Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2015. 1 *Online*.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, Campinas, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300004&lng=en&nrm=iso&gt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das classes. In: _____. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. La Sociología como socioanálise. In: WACQUANT, Loïc J. D.; BOURDIEU, Pierre. **Respuestas**: por una antropologia reflexiva. México: Grijaldo, 1995.

BOURDIEU, Pierre. O espaço dos pontos de vistas. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC – proposta preliminar – segunda versão revista. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC – versão final com inclusão da etapa do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei 13.278, de 2 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus Oliveira. O ensino de dança na rede pública municipal de Salvador/BA. In: Anais do III Congresso da Anda, 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. 1 *Online*.

CONTREITAS, Clarice; CURVELO, Marília. Dança na educação básica: o Pibid-Dança em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador. In: Anais do II Congresso da Anda, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2012. 1 *Online*.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/MV85Zxg6Pn8zRMnWpcXtmYt/?lang=pt >. Acesso em: 14 mar. 2022.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240047, 2019.

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As Artes na Base Nacional Comum Curricular. **Textura**, v. 22, n. 50, p. 241-264, abr./jun. 2020.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Tradução: Luciana Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVIS *et al*. Os esquecidos anos finais do Ensino Fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/os-esquecidos-anos-finais-do-ensino-fundamental-politicas-publicas-e-percepcao-de>. Acesso em: 30 dez. 2020.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. Tradução: Noemi Moritz e Marise Levy. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Psicanálise).

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. p. 539-555.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 ago. 2020.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de Dança**: um estudo com professoras da rede pública no Sul do Brasil. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.

FALKEMBACH, Maria Fonseca; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD** – Educação Temática Digital, Campinas, v. 18, n. 3, p. 628-650, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642170>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FERNANDES, Kelly Bomfim da Silva. Implementação do ensino de Arte/Dança na educação básica diante às implicações acerca das reflexões da obrigatoriedade do ensino da Música. In: Anais do II Encontro Científico da Anda, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2011. 1 *Online*.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Graziela Silva. Dança e formação de corpos de multidão no contexto escolar. In: Anais do II Congresso da Anda, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2012. 1 *Online*.

FERREIRA, Taís. Artes da Cena e Educação: um comparativo entre Brasil e Itália. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266088392>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guaciara Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educacional. *E-book*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Priscila. "Ideologia de gênero" e a política de Educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex aequo**, n. 37, 2018, p. 33-46, 2018.

FREITAS, Francisco Roberto de. A dança na educação básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí – uma realidade em crescimento. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 298-315, ano 19, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 29 dez. 2019.

FREITAS, Lucimeire Montenegro de. **O ensino da dança nas escolas municipais de Corumbá-MS**: realidade e contradição. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: _____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0207906, 2019.

GODOY, Kathya Maria Ayres de *et al*. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. In: Anais do II Congresso da Anda, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2012. 1 *Online*.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique de Souza. **Desenvolvimento humano**: histórias, conceitos e polêmicas. São Paulo: Cortez, 2010.

HAAS, Aline Nogueira *et al*. A dança nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre: mapeamento da formação do professor de Educação Física e Artes. In: Anais do II Encontro Científico da Anda, 2011. Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2011. 1 *Online*.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, 36(1), p. 74-84, 2018.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LEI inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica. **Senado notícias**, 3 maio 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 fev. 2021.

LIMA, Iana Gomes de.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 45, 2019.

LIMA, Ruth Regina Melo de. **Dança**: linguagem do corpo na educação infantil. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Rio Grande do Norte, 2009.

LUCENA, Maria Inêz Probst; TORRES, Ana Cecília da Gama. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Rev. Bras. Linguíst**. **Apl.**, v. 19, n. 3, p. 635-654, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas básicos de Educação e Ensino).

MADUREIRA, José Rafael. A coreologia de Rudolf Laban e o ensino de artes corporais: uma síntese de conceitos-chave. **Revista Pensar a Prática**, 2020, v. 23:e60104.

MARIA Duschenes: o espaço do movimento. Livro-encarte. Direção: Inês Bogéa e Sergio Roizenblit. Produção: Itacarambi Produções Artísticas e Educacionais. 2006. 1 DVD (17 min), son., color.

MARQUES, Isabel de Azevedo. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 70-78, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138>. Acesso em: 22 set. 2021.

MARQUES, Isabel de Azevedo. Dança na Escola: Arte e Ensino, Ano XXII, Boletim 2, abril 2012b. **TV Escola**. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

MARQUES, Isabel de Azevedo. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

MARQUES, Isabel de Azevedo. Dançando na escola. **Motriz**, Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 3, n. 1, jun. 1997.

MARQUES, Isabel de Azevedo. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel de Azevedo. **Linguagem da Dança**: Arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel de Azevedo; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto. A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte. **Motricidades**, v. 3, n. 3, p. 177-187, set.-dez. 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019.

MICARELLO, Hilda. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado democrático de direito. **EccoS** – Ver. Cient., São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MICHAILOWSKY, Pierre. **A dança e a escola de ballet**. Rio de Janeiro, MEC, 1956.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS**, v. 35, n. 102, 2020.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; PAIXÃO, Carlos Jorge. A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1066-1091, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11135>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PEREIRA, Roberto Wagner. **A formação do balé brasileiro**: nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento**: dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs a sua implementação no sistema educacional do município de Manaus. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2011.

PORPINO, Karenine de Oliveira; LIMA, Ruth Regina Melo de. Dança e Infância: contribuições para o ensino. In: Anais do II Encontro Científico da Anda, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2011. 1 *Online*.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

RENGEL, Lenira Peral. **O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação − Diretoria de Projetos Especiais, 2004 (Corpo, educação, arte, movimento).

RIBEIRO, Luciana; OLIVEIRA, Cristina Aparecida de Souza; MOREIRA, Neomênia Santos. Dança serve para quê? O que crianças do ensino fundamental pensam. In: Anais do IV Congresso da Anda, 2016, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2016. 1 *Online*.

RIBEIRO, Luciana; NASCIMENTO, Diovania da Silva; MOREIRA, Neomênia Santos. Um olhar crítico em relação as produções acadêmicas sobre dança e educação. In: Anais do IV Congresso da Anda, 2016, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2016. 1 *Online*.

RORIZ, Marlaina Fernandes. E agora que virei professora... (de dança!?). In: Anais do III Congresso da Anda, 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. 1 *Online*.

SANTOS, Samuel Barreto dos. Pode o currículo dançar? Por uma dança que subverta as regras. In: Anais do IV Congresso da Anda, 2018, Manaus. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018. 1 *Online*.

SILVA, Edna Christine. A dança e a Educação em Tempo Integral. In: Anais do II Encontro Científico da Anda, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2011. 1. *Online*.

SILVA, Edna Christine. A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. In: Anais do III Congresso da Anda, 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. 1 *Online*.

SILVA, Edna Cristina. **Dança na Educação Básica**: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia. 2018. 119 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, São Paulo, 2018.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos; ALVES, Mário Aquino. Empresas agindo como atores políticos: um estudo de caso sobre uma coalizão em Educação no Brasil. **XXXV Encontro da Anpad**, Rio de Janeiro, 2011.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física y Ciência**, Buenos Aires, v. 21, n. 1, enero-marzo 2019. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/download/EFyCe070/10686>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2014, jul./set., v. 28, n. 3, p. 505-520. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092014000300505&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SOUSA, Silvia Azevêdo. Corpo e dança: outros modos de aprender na escola. In: Anais do III Congresso da Anda, 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. 1 *Online*.

SOUZA, Alinne Martins de; POROLONICKAZ, Juliana Aparecida. Diretrizes curriculares de Arte (2008) e CREP-ARTE (2020): da pedagogia histórico-crítica ao limbo teórico. **Revista Espaço do Currículo** (*on-line*), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 78-793, dez. 2020.

STRAZZACAPPA, Marcia Maria. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, abr. 2001, vol. 21, n. 53, p. 69-83.

STRAZZACAPPA, Marcia Maria. Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. In: Anais da 30ª Reunião da Anped, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, Anped, 2007. 1 *Online*.

STRAZZACAPPA, Marcia Maria. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

STRAZZACAPPA, Marcia Maria. O *swing* do Ensino de Dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. Fórum temático: Dança na educação básica. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-104, jan./jul. 2014.

STRAZZACAPPA, Marcia Maria; MORANDI, Carla Sílvia Dias de Freitas. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista em dança. *E-book*. Campinas: Papirus, 2013.

TODARO, Monica de Avila; TEREZANI, Larissa Aurea. Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I: onde está a dança-educação. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 155-170, jan./jun., 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/177>. Acesso em: 18 mar. 2022.

TOMÉ, Carolina Gonçalves de Vasconcelos. Entre muros: que corpos são estes na sala de aula?: reflexões sobre sujeitos da educação a partir da dança. In: Anais do III Congresso da Anda, 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. 1 *Online*.

VALLE, Flavia Pila do. Pibid/UFRGS: iniciação à docência em dança. In: Anais do III Congresso da Anda, 2014, Salvador. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. 1 *Online*.

VIEIRA, Marcílio de Souza. Dança e a proposta da transdisciplinaridade na Educação. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, n. 27, p. 55-65, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3477>. Acesso em: 15 mar. 2022.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2021.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249>. Acesso em: 12 mar. 2021.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. On the powers of powerful knowledge. **Review of Education**, v. 1, n. 3, out. 2013. p. 229-250.