

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE DANÇA - LICENCIATURA

**A ESCOLA ENQUANTO AMBIENTE TRADICIONAL DE
ENSINO EM CRISE E A INTEGRALIDADE DAS POTÊNCIAS
DA DANÇA NA INSERÇÃO COMO DISCIPLINA CURRICULAR
BÁSICA**

Caroline Natália Rodrigues Teixeira

Belo Horizonte

2018

Caroline Natália Rodrigues Teixeira

**A ESCOLA ENQUANTO AMBIENTE TRADICIONAL DE
ENSINO EM CRISE E A INTEGRALIDADE DAS POTÊNCIAS
DA DANÇA NA INSERÇÃO COMO DISCIPLINA CURRICULAR
BÁSICA**

Monografia apresentada à Escola de
Belas Artes da Universidade Federal de
Minas Gerais como requisito parcial
necessário para obtenção do título de
graduação no Curso de Graduação em
Dança - Licenciatura.

Orientadora: Profa. Raquel Pires Cavalcanti

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes da UFMG

2018



ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE DANÇA

Às 16hs do dia 05 de Julho de 2018 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pela professora Raquel Pires Cavalcanti (orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso/Escola de Belas Artes da UFMG), Carolina Lages Gualberto (Escola de Belas Artes da UFMG) e pelo professor Paulo Baeta Pereira (Escola de Belas Artes da UFMG) para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **CAROLINE NATÁLIA RODRIGUES TEIXEIRA** intitulado:

A ESCOLA ENQUANTO AMBIENTE TRADICIONAL DE ENSINO EM CRISE: A INSERÇÃO DA DANÇA COMO DISCIPLINA CURRICULAR BÁSICA

Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo a candidata igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: a candidata foi considerada APROVADA (aprovada/reprovada). Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

Belo Horizonte, 05 de Julho de 2018

Prof. Raquel Pires Cavalcanti – orientadora
Escola de Belas Artes/UFMG

Carolina Lages Gualberto
Escola de Belas Artes/UFMG

Prof. Paulo Baeta Pereira
Escola de Belas Artes/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Prof. Raquel Pires Cavalcanti	85
Carolina Lages Gualberto	85
Prof. Paulo Baeta Pereira	80
MÉDIA FINAL	83

Ao Jardel,

Que transcendeu o companheirismo e
me mostrou que o apoio torna possível
qualquer jornada.

Agradecimentos

Este trabalho, e todas as minhas realizações, são um eterno agradecimento à minha família. Meus irmãos são parte da minha força, e não vejo outra forma de agradecer que não seja deixando-os orgulhosos.

São os meus pais, Tunica e Renato, a razão para que eu siga firme nesta vida. Meus pais trilharam incontáveis esforços para que fosse possível a minha chegada até aqui, então é para eles toda a minha dedicação, agradecimento e persistência. À eles toda a minha gratidão, por saber que sem as minhas raízes, eu nada seria.

Ao Jardel, um companheiro no sentido mais completo da palavra. Que ele saiba que junto de todo o meu amor, ele ainda carrega o meu eterno obrigado.

À Prof. Raquel, pois sem ela este trabalho não seria possível, e muito menos minha trajetória de aprendizado estaria completa. Raquel tem os meus mais sinceros agradecimentos, e para além deste trabalho, ela tem a minha inteira admiração, não só por sua entrega e disponibilidade, mas também por me inspirar cotidianamente. Raquel seguirá sempre comigo, me ensinando nos mais diversos aspectos do saber e ser.

Não posso deixar de trazer a fé, essa força divina, suprema, que nos ampara quando o percurso se mostra sinuoso, e nos contempla com a continua esperança de que o melhor está adiante.

Obrigada.

RESUMO

A proposta desse trabalho é realizar uma pesquisa bibliográfica a partir de informações que relacionam as instituições educacionais, as potências da dança e a inserção da mesma no ambiente escolar. Esta pesquisa se pauta nas abordagens críticas e sociais publicadas dentro do tema educacional, abrindo espaço para a discussão da participação da escola contemporânea, considerada hoje por alguns autores uma instituição em crise, e a integralidade da dança nesse espaço. Ao entender tais especificidades, coloca-se em questionamento o papel da escola, sobretudo a partir do projeto de lei 13.278/2016, sancionado em 2016, que abarca a dança no ensino regular. Frente a tais impasses, este trabalho busca reunir autores tais como Michel Foucault, Klaus Vianna, Isabel Marques, que perpassam os desafios pertencentes à nossa organização de sociedade e do mundo em que vivemos, capazes de enxergar na atual crise uma oportunidade de se pensar uma outra escola, coerente com as novas configurações que nela integram. Tendo como objetivo a construção de uma pensamento crítico, este trabalho pretende expor o cenário atual à questionamentos que possam ser pertinentes à inserção da dança no ensino formal, deixando em aberto os possíveis desfechos desta integração que ainda está por vir.

Palavras-Chave: Escola; Dança; Crise Educacional; Ambientes de Ensino

ABSTRACT

The purpose of this work is to do a bibliographical research based on information related to educational institutions, dance potential and the insertion of the same into the school environment. This research is based on the critical and social approaches published within the educational theme, opening space for the discussion of contemporary school participation, considered by some authors an institution in crisis today, and the integrality of dance in this space. In understanding these specificities, the role of the school is questioned, especially from bill 13,278 / 2016, sanctioned in 2016, which embraces dance in regular education. Faced with such impasses, this work seeks to bring together authors such as Michel Foucault, Klaus Vianna and Isabel Marques, who cross the challenges belonging to our organization of society and the world in which we live, able to see in the current crisis an opportunity to think a another school, consistent with the new configurations that are part of it. With the objective of constructing a critical thinking, this paper intends to expose the current scenario to questions that may be relevant to the insertion of dance in formal education, leaving open the possible outcomes of this integration that is yet to come.

Key Words: Dance; School; Educational Crisis; Teaching Environment; Common Educational Curriculum

SUMÁRIO

RESUMO	III
SUMÁRIO.....	V
LISTA DE FIGURAS.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	VII
1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FORMAÇÃO DA ESCOLA	11
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL	11
2.2 CONTEXTO REGULATÓRIO	13
3 FORMAÇÃO SEMÂNTICA DA ESCOLA	17
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO E SUA BASE TEÓRICA.....	17
3.2 ESCOLA CONTEMPORÂNEA EM CRISE	20
4 O ENSINO DA DANÇA COMO POTÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	28
4.1 A COMPREENSÃO DA DANÇA PELA SOCIEDADE	28
4.2 AS POTÊNCIAS NO ENSINO DA DANÇA.....	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
6 REFERÊNCIAS.....	36

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Fluxograma da Estrutura do Trabalho.</i>	<i>10</i>
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIEC	Sistema Estadual de Cultura
PCE	Política Cultural do Estado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar em diferentes contextos assumiu na sociedade contemporânea um papel não somente de ensino, através das disciplinas tidas como básicas, mas também um papel de formação do sujeito. É logo na pré-escola que a criança enlaça suas interações extra familiar, onde ela descobre e absorve o senso crítico e também sua ética (VALE; COSTA, 1994 *apud* GOUVEIA-PEREIRA, 2008). Por outro lado, vê-se uma escola pautada em metodologias dos séculos passados, marcados por uma hierarquização, comunicação unidirecional e planos de ensinamentos pré-determinados. No meio desse contexto acrescenta-se a nova realidade tecnológica que vivemos, onde o jovem tem acesso instantâneo e atualizado à toda informação desejada, através de distintos canais.

Engessada em recursos homogeneizadores, a crise da escola é uma realidade complexa, sendo essas instituições historicamente analisadas como um espaço onde o corpo é visto como um objeto, capaz de ser domesticado, “adestrado” a partir de normas e punições. (FOUCAULT, 1999). Tamanha complexidade vem sendo discutida por autores que defendem sua inserção no processo de mudança social, que mesmo presentes na contemporaneidade, fazem uso do contexto histórico para compreender esses espaços (SAVIANI, 2012),

Frente ao estigma da escola tradicional, à eficiência da metodologia de ensino atual face à transformação tecnológica, e à inserção da dança no currículo básico brasileiro, esse trabalho visa fazer uma análise exploratória do momento educacional relacionando a dança em suas potências educativas com o questionamento de como se dará a prática da mesma na educação formal.

Assim, a proposta desse estudo é analisar mediante revisão bibliográfica, o contexto da escola enquanto ambiente tradicional de ensino, e os possíveis entraves para a inserção plena das especificidades da dança como disciplina curricular básica. Para balizar essa análise, serão utilizados os trabalhos de autores referências nos aspectos pedagógicos e filosóficos, tais como Michel Foucault, Paulo Freire, Klaus Vianna e Isabel Marques.

Em paralelo à essa revisão bibliográfica, serão explorados aspectos históricos que compõem o ambiente de ensino. O objetivo desse levantamento é expor as ideias,

metodologias e bases teóricas que levaram à formação da escola tradicional e sua manutenção até os dias atuais.

Na esperança em compreender o que perpassa tais instituições, analisou-se contextos regulamentares, onde dentre as razões para que a escola seja vista como um espaço ultrapassado, o que muitas vezes acaba por desinteressar os alunos, pode-se citar a estrutura engessada do currículo da base comum educacional, instituída através do artigo 26º da lei nº 9.394 de 1996. Essa lei não só fixa as disciplinas a serem ministradas, como também determina em qual etapa educacional, e conseqüentemente, a partir de qual idade, cada conteúdo será apresentado.

Além disso, essa pesquisa apresenta e inclui especificidades do ensino da dança, como uma das disciplinas do currículo da base comum educacional, contextualizando os aspectos legislativos que regem o ensino da dança no âmbito brasileiro. Nessa análise serão apresentadas as possíveis dificuldades da inserção do ensino da dança no ambiente tradicional de ensino, considerando quesitos como formação de docentes, estrutura das escolas e aplicabilidade do ensino ao ambiente tradicional.

A inclinação deste trabalho para um tema que envolve os ambientes de ensino, e os contextualiza em um período crítico, se dá pela minha experiência vivida nos 3 períodos de estágio obrigatório, momento precioso de observação presente da grade do Curso de Dança, da Escola de Belas Artes, onde pude ter acesso a realidade do ensino formal, em um ambiente da rede pública de ensino, que abrigava um número excessivo de crianças e adolescentes, juntamente a uma estrutura precária e limitada para as práticas docentes.

Estruturalmente falando o trabalho é dividido em 5 capítulos, como apresentado na Figura 1, abaixo:

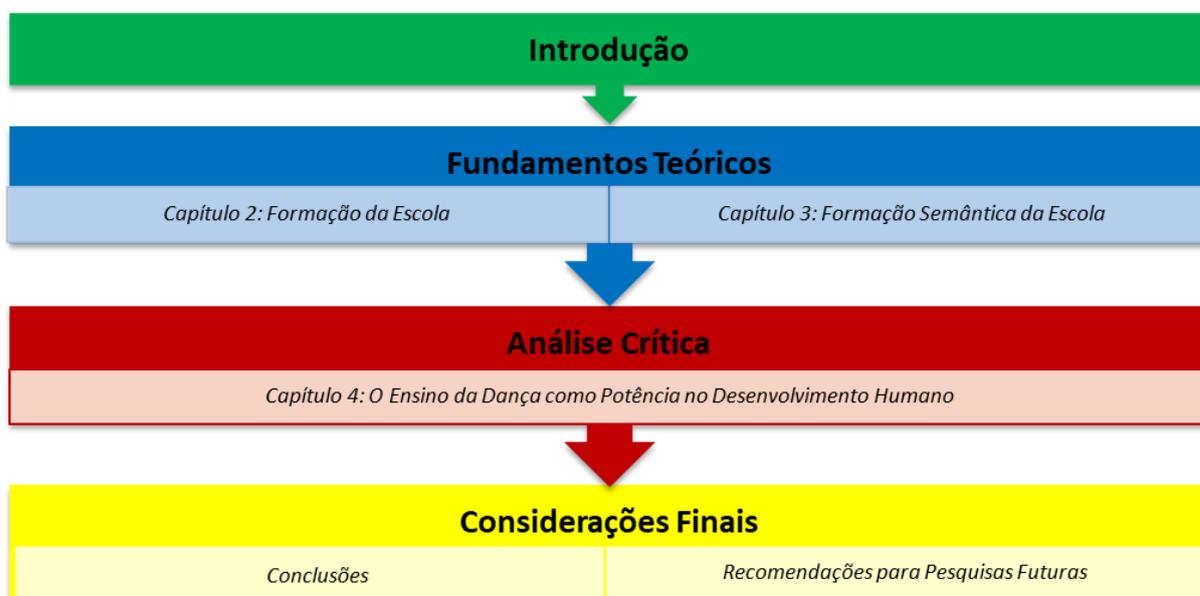


Figura 1 - Fluxograma da Estrutura do Trabalho.

Na introdução, apresento o tema do trabalho, seus objetivos, justificativas, assim como o modo como ele foi organizado e estruturado. O segundo capítulo, “Formação da Escola” discorre sobre o contexto histórico da formação da escola no Brasil, seus aspectos legais e outros detalhes que contribuíram para o que hoje definimos como escola. Neste capítulo também é detalhada a legislação vigente, contemplando as normativas relacionadas a educação e projetos de lei específicos para a área da dança.

No terceiro capítulo, “Formação Semântica da Escola”, são apresentados alguns autores que de certa forma ajudaram a compor o método didático atual, e outros que questionam algumas práticas da escola tradicional. Abordando algumas dessas visões contrárias, esse capítulo também expõe a situação de crise que a escola tradicional atravessa atualmente.

O quarto capítulo, “O Ensino da Dança como Potência no Desenvolvimento Humano”, aborda as principais referências da literatura, envolvidas na transformação da dança como prática de ensino, apresentando consigo suas potências no desenvolvimento humano, metodologias, nuances, e desafios.

O quinto e último capítulo, nomeado como “Considerações Finais” apresenta as conclusões e recomendações para futuras pesquisas envolvendo a temática abordada neste trabalho.

2 FORMAÇÃO DA ESCOLA

2.1 Contexto Histórico da Formação da Escola Contemporânea no Brasil

Para melhor compreender o ambiente que hoje configura-se como o espaço institucional de ensino e se constitui o palco das diversas interações educacionais, deslocamos o olhar para o princípio da formação da escola, afim de destacar os desdobramentos que determinam a composição destes espaços.

A história da educação no Brasil começou em 1549, logo após o descobrimento do Brasil, com a chegada dos primeiros padres jesuítas da Companhia de Jesus, inaugurando uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do país. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil (XAVIER, 1994).

Os novos valores introduzidos pelos jesuítas nas sociedades indígenas provocaram mudanças nos hábitos culturais nativos. Houve, por exemplo, a rotinização do tempo e espaços. Havia lugares e horários específicos para dormir, comer, trabalhar, para a instrução e até mesmo para os ritos religiosos (XAVIER, 1994).

As práticas, táticas e tecnologias, utilizadas pelos padres, tinham como objetivo o controle constante do tempo, dos espaços, das relações pessoais, dos corpos, etc. Isso exigiu a introdução de mecanismos disciplinares individualizantes, ainda no período da colonização do Brasil. Estes mecanismos de controle disciplinar mantiveram-se quase intocados na escola atual, na organização e separação dos corpos, na vigilância e no cuidado com estes mesmos corpos, através da organização do tempo, dos conteúdos estabelecidos por diretrizes nacionais, etc.

Com relação aos cuidados com a formação das crianças, destaca-se, no Brasil, a Escola Ateneu, criada no final do século XIX. No modelo de internato, destinado às elites, as crianças, além dos cuidados referentes à transmissão do saber, atentavam aos cuidados corporais básicos.

Com a independência do país, conquistada em 1822, algumas mudanças no panorama sócio-político e econômico pareciam esboçar-se, inclusive em termos de política educacional. De fato, na Constituinte de 1823, pela primeira vez se associou apoio universal e educação

popular - uma como base do outro. Também foi debatida a criação de universidades no Brasil, com várias propostas apresentadas. Como resultado desse movimento de idéias, surgiu o compromisso do Império, na Constituição de 1824, em assegurar "instrução primária e gratuita a todos os cidadãos", confirmado logo depois pela lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público. Teria sido a "Lei Áurea" da educação básica, caso tivesse sido implementada e sua proposta prosperada. (FONTOURA, 1968)

Somente na década de 1920, mesmo com o panorama econômico-cultural e político que se delineou após a Primeira Grande Guerra, que o Brasil começou a ser repensado. Em diversos setores sociais, as mudanças foram debatidas e anunciadas. O setor educacional participou do movimento de renovação. Inúmeras reformas do ensino primário foram feitas em âmbito estadual. Surgiu a primeira grande geração de educadores, tais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que lideraram o movimento, tentaram implantar no Brasil os ideais da Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros em 1932, documento histórico que sintetizou os pontos centrais desse movimento de idéias, redefinindo o papel do Estado em matéria educacional (GHIRALDELLI, 1994).

Surgiram nesse período as primeiras universidades brasileiras: no Rio de Janeiro em 1920, Minas Gerais em 1927, Porto Alegre em 1934 e em 1934 a Universidade de São Paulo foi criada. Esta última, constituiu o primeiro projeto consistente de universidade no Brasil e deu início a uma trajetória cultural e científica sem precedentes. (FONTOURA, 1968)

A Constituição promulgada em 1934, e a aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, através da Lei nº 4.024 contribuíram para a consolidação da educação do Brasil. Os períodos autoritários vividos durante o Estado Novo e durante o Regime Militar destacaram devido a mudanças significativas, entre elas o surgimento, em 1951, da atual Fundação CAPES, que é a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961, além da expansão do ensino primário ao superior.

Destinado a formar "élites condutoras", o ensino secundário foi apresentado com um currículo extenso, com intenções de proporcionar sólida cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista. Assim, o curso ginasial distribuiu-se em suas quatro séries as disciplinas: Português, Latim, Francês, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. O Colégio, por sua vez, proporcionou as suas três séries: Português,

Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia. O Colégio fixou duas opções, o clássico e o científico, [...] Sem dúvidas, o ensino secundário era exigente, seu currículo tinha um caráter enciclopédico e um sistema de provas e exames em excesso. Além disso, aliados a rigidez, estavam presentes dispositivos para mantê-lo alinhado com a ideologia autoritária do regime (GHIRALDELLI, 1994, p. 86-87).

O último período da história da escola no Brasil inicia-se com a redemocratização do país, após a Ditadura Militar que assolou o país de 1964 à 1984. Neste período, educadores e políticos entraram seriamente no debate para constituir uma nova perspectiva para a Educação Escolar. Desta forma, a luta pela escola foi tomando aspectos de um projeto de lei que renovasse a educação. Assim, após oito anos de tramitação, em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (GHIRALDELLI, 1994, NORONHA, 1994).

As principais mudanças curriculares foram: critérios mais flexíveis na avaliação do aproveitamento escolar; instrumentos para combater a repetência e a defasagem escolar; aumento da carga horária, de 667, para 800 horas-aula anuais; descentralização e maior autonomia pedagógica; determinação para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); organização do sistema de ensino em educação básica – composta pela educação infantil, ensino fundamental (8 anos) e ensino médio (9 anos) – e em ensino superior (GHIRALDELLI, 1994, NORONHA, 1994).

Dessa maneira, podemos considerar que a partir da a Lei nº 9.394/96 temos o arcabouço do estado regulatório da escola contemporânea brasileira definido. Desde então, alguns projetos de lei promoveram alterações, sobretudo no currículo básico nacional que trataremos mais adiante.

O próximo capítulo – Contexto Regulatório – irá detalhar os aspectos legais que regem o ensino brasileiro, bem como quais as principais mudanças trazidas por cada projeto de lei, criando assim uma linha do tempo da evolução do currículo básico atual, com o enfoque para o ensino da arte sobretudo da dança.

2.2 Contexto Regulatório

A fim de melhor compreender as formalidades que ditam o ensino escolar destacamos as leis que contextualizam a inserção regulatória de áreas específicas no ensino da arte.

O artigo 26º da lei nº 9.394 em seu parágrafo único afirma que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Entre outros, o currículo abrange o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, como componente curricular obrigatório da educação básica.

Considerando o item citado acima, que abarca o ensino da arte, a lei nº 13.278 fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, que sancionada em 2 de maio de 2016, acrescentou que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório da base curricular comum.

No que se refere ao ensino da dança nas escolas em instituições formais, as diretrizes nacionais e estaduais abarcam as funções que a escola tem em relação à aplicação do ensino da dança. Compreender a maneira como a dança é descrita em tais documentos nos leva à refletir não somente às condições dos espaços que recebem essa prática, como também à situação em que se encontra a compreensão de suas potências no contexto da formação educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em vigor desde 1998, contemplam o ensino da dança oferecendo subsídios teóricos aos professores. Marques (2007) fala da presença da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), explicitando-o como momento ‘tão esperado’ justamente por significar o reconhecimento da dança pela educação como conteúdo estruturante das áreas de conhecimento de Arte e Educação Física.

Na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (BRASIL, 1998), o papel da escola é apontado da seguinte maneira:

A escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. (BRASIL, 1998)

Os PCNs apontam que a escola tem a função não de reproduzir formas de conhecimento em dança, mas de instrumentalizar e estimular o aluno no intuito de que ele possa desenvolver suas potencialidades para construir conhecimento na prática da dança, fomentando possibilidades no aluno de apropriação crítica, consciente e transformadora. Desde 1996, a

nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil institui o ensino obrigatório da Arte em território nacional.

A LDB (BRASIL, 1996) assinala em seu terceiro artigo que o ensino deve ser ministrado de acordo com os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber, valorização da experiência extraescolar, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sócias, dentre outros. As diretrizes bases ainda estabelecem em seu 26º artigo que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

É visto, nos PCNs/Arte, que a dança é encarregada de não reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento. Sendo assim, a escola deve apresentar a possibilidade de fornecer conteúdos de dança que possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural para construção de uma sociedade mais democrática (BRASIL, 1998)

A prática de dança inserida no contexto educacional, portanto, não poderia estar atrelada a algum tipo de modelo único de dança ou que se exija a existência de um corpo ideal para se dançar, pois precisa exercer um trabalho que articule e conecte os saberes criando relações entre os conteúdos de dança e o aluno. Os PCNs/Arte (BRASIL, 1998), afirmam ainda que há um descompasso e falta de conhecimento no entendimento de dança na escola.

O que entendemos é que, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Estaduais, ao incluírem o ensino de dança como componente curricular a ser trabalhado nas áreas de conhecimento de Artes e Educação Física, realizam um movimento de avanço para mudanças em relação ao senso comum presente na cultura escolar sobre a dança como elemento educativo, mas insuficiente perante outras questões como a própria formação dos professores.

Os PCNs são, portanto, uma alternativa para que professores que por ventura desconheçam as especificidades da dança como área de conhecimento possam atuar de modo a ter alguns indicativos para não comprometer em demasia a qualidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula. Não se trata, obviamente, de querer instrumentalizar, capacitar e até mesmo formar professores de dança a partir desses documentos, mas como o próprio nome já diz, indicar parâmetros (MARQUES, 2007).

É então, legítima a inclusão da dança no ambiente escolar, assim como é preciso reconhecer que essa realização trilhou um longo percurso. A realização de tais projetos e leis compreende que o desenvolvimento do estudante está ligado a uma progressão de evolução em diferentes aspectos, levando assim a escolha das artes como enriquecimento do ambiente de ensino. Tal escolha torna inegável a evolução em relação aos fazeres artísticos perante o poder público e legislativo, porém a chegada tardia nos inclui em um ambiente já posto.

Frente a uma inserção em um ambiente histórico e anterior a tal prática, explanamos então nos capítulos seguintes o ambiente que abarca os próximos passos. Está dado que a inserção é uma conquista, mas o ambiente onde a prática será inserida é equivalentemente conhecido a ponto de não ser questionado? No que tange a relação dança-escola, o espaço educacional existente vem sendo historicamente construído e por vezes contestado.

3 FORMAÇÃO SEMÂNTICA DA ESCOLA

3.1 *Contexto Histórico e sua Base Teórica*

A didática atual é concebida a partir da junção dos pensamentos de diversos autores, constituindo um conjunto de normas de boas práticas, regras, e princípios teóricos-práticos que orientam o processo de transmissão ou comunicação do conhecimento científico. Essa metodologia é expressada na escola em forma de conteúdo (GASPARIN, 2005). Neste sentido, para compreendermos como a didática atual se construiu e se solidificou, buscamos sua gênese e seus fundamentos no século XVII, a partir das obras de pensadores fundamentais na constituição da gênese da didática moderna como Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Bacon (1561-1627), Descartes (1596-1650) e Ratke (1571-1635).

João Amós Comênio concluiu sua obra, intitulada em latim como *Didáctica Magna*, em 1636. Essa obra expressa as transformações que estavam ocorrendo naquele momento, período este de transição entre o feudalismo e o capitalismo, traduzindo portanto, o embate que se manifestava no mundo das ideias e das novas forças sociais na passagem de um modo de produção para outro.

Segundo Valdemarin (2006), Comênio apresenta práticas gerais para o funcionamento da instituição escolar moderna, defendendo que essa educação deveria utilizar o método de ensino como ferramenta para o desenvolvimento humano. Nesta obra, Comênio descreve um método de ensino evidenciando que a educação não pode ser assumida pela família, e sim por um sistema educacional.

Dentre as diretrizes apresentadas por Comênio podemos apontar: pedagogização da infância por meio da escolaridade formal; uma aliança entre a família e a escola por meio da qual a criança vai se soltando da influência da órbita familiar para a órbita escolar; uma forma de organização da transmissão dos saberes baseada no método de instrução simultânea, agrupando-se os alunos e, não menos importante, a construção de um lugar de educador, de mestre, reservado para o adulto portador de um saber legítimo. (VALDEMARIN, 2006)

Valdemarin (2006) ressalta que o sistema educacional proposto por Comênio é composto pelo conteúdo a ser ensinado (que deve ter uma aplicabilidade prática), pelo aluno (a qual se aplica o processo de aprendizagem) e pelo professor (que é o portador do método que garante que os conteúdos serão absorvidos pelos alunos).

O tecer da educação é continuamente feito, uma composição coletiva, e mesmo que historicamente ultrapassado não pode-se afirmar que seja uma construção inalterada. Trechos que reúnem escolhas pedagógicas de época expõem uma educação entrelaçada a fatores políticos e sociais, como exemplo Rousseau.

No século XVIII, a obra *Emílio* de Jean Jacques Rousseau procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de tornar a criança um adulto correto. Mais exatamente trata dos princípios para evitar que a criança se torne má, já que o pressuposto básico do autor é a crença na bondade natural do homem. Outro pressuposto de seu pensamento consiste em atribuir à civilização a responsabilidade pela origem do mal. Conseqüentemente, os objetivos da educação, para Rousseau, comportam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais.

Para Rousseau (1995), a educação deve ser progressiva, de tal forma que cada estágio do processo pedagógico seja adaptado às necessidades individuais do desenvolvimento. A primeira etapa deve ser inteiramente dedicada ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, pois as necessidades iniciais da criança são principalmente físicas. Incapaz de abstrações, o educando deve ser orientado no sentido do conhecimento do mundo através do contato com as próprias coisas.

Segundo Rousseau é necessário, contudo, prepará-la para o futuro. Isso porque ela tem uma enorme potencialidade, não aproveitada imediatamente. A tarefa do educador consiste em reter pura e intacta essa energia até o momento propício. Nesse sentido, é particularmente importante evitar a excitação precoce da imaginação, porque esta pode tornar-se uma fonte de infelicidade futura. A educação positiva deve iniciar-se somente quando a criança adquire consciência de suas relações com os semelhantes. Passa-se, assim, do terreno da pedagogia propriamente dita aos domínios da teoria da sociedade e da organização política (ROUSSEAU, 1995)

Francis Bacon destacou-se como icônico defensor do método científico e do estudo direto da natureza, seus esforços estavam sempre voltados a favor do progresso do saber, do método indutivo e da aplicação prática da ciência. Em sua obra *Novum Organum* (1620), o novo instrumento proposto era o processo indutivo, baseado na ideia de que as observações do mundo exterior pelos sentidos, juntamente com as experimentações, constituíam a fonte do

verdadeiro conhecimento. Assim, Bacon foi considerado o inventor do método experimental e fundador da ciência moderna e do empirismo.

Contemporâneo à Bacon, René Descartes destacou-se principalmente na matemática e geometria, e tendo como base essas áreas do conhecimento começou a construir uma nova filosofia, que estabelece um novo conjunto de regras e princípios para que se possa alcançar o conhecimento científico. Esse filósofo influenciou fortemente a educação, pois para ele as ideias elementares são inatas, e o conhecimento aumenta pela dedução de suas implicações, portanto, o verdadeiro método da ciência era o dedutivo, que ensina aos alunos a raciocinar com certeza, clareza e positividade.

Caminhando por uma linha de estudo distinta das apresentadas anteriormente, Wolfgang Ratke desenvolveu um novo método de ensino que procurava descobrir a ordem natural na qual a mente da criança aprende, assim foi o primeiro a dar a idéia de uma instituição sistematizada na educação moderna. Em sua obra *Arte de Ensinar ou Didática*, datada de 1618, Ratke realizou uma coletânea sobre diversos assuntos tais como, os deveres escolares, a organização do ensino, a didática geral e a situação do professor e do aluno no processo de ensino.

É amplo e até mesmo distinto a variedade de pensamentos construídos dentro da educação, com isso entendemos que os desdobramentos levam há uma diversidade de concepções e métodos pedagógicos, como por exemplo Piaget.

Jean Piaget, em sua obra, colocou em evidência a atividade do sujeito diante do mundo exterior e que lhe é independente. Piaget recusou as explicações do empirismo tradicional de que existiriam estruturas endógenas no indivíduo que propiciavam o desenvolvimento da inteligência. Pois, para o pensador, o conhecimento é resultado da interação do sujeito com o objeto, sendo que essa interação depende de fatores internos que são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, por meio das quais acontece o desenvolvimento psíquico:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983, p. 11).

Costa (1997) destaca que a psicologia de Piaget tem base na biologia, de forma que para Piaget a inteligência é adaptação e o seu desenvolvimento está voltado para o equilíbrio, sendo assim, a ação humana visa sempre a uma melhor adaptação ao meio.

Essa concepção de meio social como um organismo explica a compreensão de Piaget acerca da condição humana, ou seja, ele a compreende como o prolongamento natural do processo de adaptação que é comum a todo organismo vivo. Para Piaget, as leis da organização social dos homens são as mesmas que de uma organização animal, ou seja, são de idêntica natureza a de uma organização biológica.

No que tange a escola contemporânea, podemos expor autores que corroboram para o pensamento que define os espaços educacionais como instituições em crise, compondo uma discussão acerca dos aspectos motivacionais desta situação. Outros autores contribuíram para a consolidação de aspectos pedagógicos do ensino, e conseqüentemente, para a formação da estrutura educacional contemporânea. Tais pensadores dialogam com esta pesquisa de forma direcionada, por entenderem como crise os entraves já presentes neste espaços, antes mesmo de considerar a inserção de matérias como a dança nestes ambientes.

3.2 *Escola Contemporânea em Crise*

Analisando a evolução das propostas de processo educativo, desde a sua origem até os pensadores mais recentes, é notório uma insatisfação com o modelo vigente. Foucault, Saviani e Freire, por exemplo, criticam o papel da escola nos moldes atuais, e principalmente seus métodos e valores. Considerando alguns desses problemas, este capítulo expõe aspectos da crise na escola contemporânea.

Num primeiro olhar, a crise da escola reside no modelo escolar da modernidade ensinar a muitos como se fosse a um só, o que corresponde à homogeneização linguística e cultural, à invenção da cidadania nacional e à afirmação de um Estado que educa todos como iguais (BARROSO, 1995).

Teodoro (2009) observa que a crise vivida pela escola deve-se em parte à regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências do “conhecimento” para a economia. Já Barroso (2008) descreve outro ponto da crise, ao descrever a escola como “secular, elitista, seletiva, meritocrática” ao mesmo tempo que também é, “desejada, rejeitada e imprescindível”. Para o autor, a crise da

escola é “uma crise da educação ou dos processos educativos sociais”, ou seja, reflete o que se passa no mundo dito globalizado e por conseguinte sofre uma crise de sentido. Aqui o enfoque reside no currículo, nas matérias lecionadas, que são ocas de significado para os alunos, não contemplando os seus interesses, o seu modo de viver e a sua cultura. No entanto, apesar do desencanto pela escola, a frequência desta é imprescindível na sociedade do conhecimento.

Na rede complexa de significados, a crise da escola pode ser entendida do ponto de vista de Canário (2002) como a crise do modo de pensar sobre a escola. O autor aponta como questão inicial em debate a seguinte pergunta: O que é a escola?

Para Canário (2005), é necessário analisar três eixos: a forma, a organização e a instituição, para definir o que constitui a escola. Canário (2006) afirma que a escola tornou-se também uma “fábrica de cidadãos” a partir da disseminação de um conjunto de valores, que historicamente exercem um papel de unificar cultural e politicamente a população.

O ambiente escolar, tomado em seu sentido mais estreito, pode ser definido como o espaço físico arquitetonicamente construído e pedagogicamente organizado onde convivem pessoas diversas com um fim educativo (MUNDIM, 2017), mas as questões que rodeiam essas instituições estão para além da estrutura física, estrutura essa que reflete diretamente na prática docente.

A problematização do ambiente de ensino não é pertinente apenas neste século. Na perspectiva de Foucault, o poder disciplinar já estava em crise desde a metade do século XX, portanto, não é de se espantar que a escola também estivesse.

[...] o grande problema hoje não é só saber como será a escola do futuro, mas saber se há um futuro para a escola. O que vai acontecer não pode ser adivinhado, mas problematizado. Há várias perspectivas possíveis.” (CANÁRIO, 2005).

A investigação de Foucault, todavia, não diz respeito às uma investigação sobre as instituições em si, mas às relações de poder, e é somente apropriando-se de seu pensamento, que poderemos propor uma análise sobre a escola e sobre o poder disciplinar. O termo disciplina, amplamente presente nos atuais ambientes de ensino, é apontado pelo autor como forma de poder ainda no século XVIII. Este poder denominado por Foucault é considerado uma tecnologia positiva de poder, pois, como veremos mais adiante, “fabrica” corpos, na medida em que o corpo tem sua maleabilidade, ou seja, ele o sujeita e o torna dócil e útil.

A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

O corpo moderno é aquele que passa a maior parte de sua vida dentro de instituições. Contudo, Foucault não deseja fazer a história das diversas instituições para demarcar o que cada uma poderia ter de singular; mas, a partir delas localizar as técnicas do poder disciplinar que de uma instituição a outra se generalizam mais facilmente:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes ínfimas, mas que têm sua importância: porque definem certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “micro física” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social por inteiro (FOUCAULT, 2009, p. 134).

Pode-se desse modo, observar que o poder não mais destrói o corpo através de suplícios; como se dava antes com o poder monárquico, mas o torna instrumento a ser utilizado. Isto é, há uma passagem ainda que gradual, dos suplícios, esse tipo de execuções públicas, para um poder de manutenção do corpo (FOUCAULT, 2009).

No âmbito das instituições, encontramos na obra de Foucault (2009), capítulos sugestivos para a discussão do ambiente escolar abrigando uma disciplina de prática corporal, como o nomeado “Corpos Dóceis”. Nele, aquilo que Foucault chamou de “A arte das distribuições” se divide em quatro momentos, sendo eles:

- O princípio de clausura, ou a cerca: isto é, um lugar fechado em si mesmo. Por exemplo: Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito.
- Quadriculamento: cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um.
- Localizações funcionais: lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil.
- Fila: a ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; alinhamento das classes, de idade, umas depois das outras; sucessão dos

assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldades crescentes.

O entendimento do corpo como essencial no desenvolvimento já era entendido, porém não explorado e sim censurado. A complexidade analisada há séculos atrás é recheada de fatores que geram estranhamentos quando aproximados de disciplinas que se norteiam em princípios básicos distintos das normas impostas, como por exemplo a limitação envolta pelo controle corporal.

[...] nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, p.119).

A segunda técnica e não menos importante, seria o controle da atividade: o horário: é uma velha herança. As comunidades monásticas haviam, sem dúvida, sugerido seu modelo estrito. Ele se difundiria rapidamente. Seus três grandes processos – estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição – muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas e hospitais. Nas escolas elementares, a divisão do tempo tornou-se, cada vez mais detalhada; as atividades foram cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente. No começo do século XIX, foram propostos para a escola, horários como o seguinte: 8h45 entrada do monitor; 8h52 chamada do monitor; 8h56 entrada das crianças e oração; 9h entrada nos bancos; 9h04 primeira lousa; 9h08 fim do ditado; 9h12 segunda lousa, etc. O que se pretende com tudo isso é: exatidão; aplicação, e regularidade (FOUCAULT, 2009).

Por vezes, a própria disposição arquitetural das escolas está a serviço de tais técnicas, com isso não se faz necessária uma comparação específica para podermos então afirmar que tais aspectos expostos por Foucault ainda perpetuam nas instituições de ensino atuais, A vigia, a conduta e os espaços são característicos ainda presentes originadas de um período autoritário.

Em fins do século XVIII em seu livro *O Panóptico*, Bentham descrevia uma forma de arquitetura que permitiria a vigilância e o controle contínuo dos indivíduos. De acordo com Foucault, *O Panóptico* seria a expressão máxima do poder disciplinar, concentrando em si todos os procedimentos disciplinares:

[...] na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre, esta possui grandes janelas que se abrem para a parte inferior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, [...]. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante (FOUCAULT, 2004, p. 210).

Dentro da hierarquia que se estabelece entre os indivíduos, que compõem o contexto escolar (gestores, professores, alunos, funcionários e a família), existe uma relação de poder que é “constitutiva de qualquer relação social ou discursiva” (GUIRADO, 1996, p. 59). É importante salientar que, tratando-se do contexto escolar, o poder disciplinar e a relação de poder observada é aquela também existente e estabelecida na sala de aula, ao longo da relação professor e aluno, durante o processo de ensino e de aprendizagem.

[...] poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1987, p. 30).

Por carregarem consigo tal formação, as atuais instituições de ensino ainda hoje se dão como espaços disciplinares, contudo se encontram em crise, “a disciplina, que era eficaz para manter o poder, perdeu uma parte de sua eficácia. Nos países industrializados, as disciplinas entram em crise” (FOUCAULT, 2006, p. 268).

Tal crise se deu, sobretudo, pelos fortes movimentos de resistência da segunda metade do século XX: feminismo; movimentos de estudantes; movimentos operários; movimento antipsiquiatria, etc, pois, na medida em que se tem relações de poder se tem também resistência, há essencialmente uma relação de existência. E esta última tornou-se muito contundente no que se refere ao exercício do poder disciplinar, tanto que assistimos hoje a “falência”, ou remanejamentos e tentativas de renovações desesperadas de muitas instituições modernas, tal como a escola. Embora, saiba-se que o que se passa não é uma “falência” pura e simples da escola, ou seja, da instituição, para se manter fiel ao que temos argumentado até aqui, devemos dizer que se trata de um enfraquecimento das técnicas disciplinares na medida em que se tem, todavia, uma forte insubmissão a elas e, no limite, resistência a elas (BATISTA *et al.*, 2015).

Seguindo tais perspectivas foucaltianas, Paula Sibilía (2012) analisa as ambições da sociedade industrial moderna que estabeleceram os princípios edificantes da instituição escolar, especificando-a como instrumento a serviço da manutenção de ideologias e poder, que se alinhava às necessidades de formação de mão de obra para a indústria emergente no continente europeu.

No obra *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* (2012), a antropóloga, compreende a escola como uma tecnologia de época, apta a mudanças de acordo com as necessidades e “sujeita a um projeto histórico”.

Para Sibília, essa mudança radical contemporânea está afetando o funcionamento da escola, instituição idealizada na modernidade: cresce o abismo, a incompatibilidade do modo de ser que flui entre as conexões. Os alunos sentem-se entediados, pois ocupam espaços internos às paredes escolares e insistem em disciplinar os corpos dóceis, torná-lo um bom cidadão. É característico da escola a insistência em se sustentar na ideia iluminista da “cultura letrada”, mas a sociedade contemporânea, informacional, espetacular e hiperconectada por redes interativas está seduzida e fascinada pela “cultura da imagem e dos meios de comunicação audiovisuais”, desta forma colocando a ruir a utopia da comunicação.

Ao escrever *Pedagogia do Oprimido* (2005), Paulo Freire, grande expoente da educação brasileira, afirma que a escola tem uma função conservadora, refletora e reprodutora das desigualdades e injustiças sociais. Tal afirmação vai de encontro as reflexões iniciadas ainda no século XX, que gera o questionamento das reais funções que a escola reproduz. Em razão do desempenho, há a construção que estreita as possibilidades de um instrumento que resgate a cidadania.

Para Freire, a escola é o espaço onde se dá o diálogo entre os homens, mediados pelo mundo ao redor, surgindo daí a necessidade de transformação do mundo. Dessa maneira, ele considera a escola como um espaço político para a organização popular. O autor faz a seguinte explanação sobre o papel da escola:

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instrução, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história” (FREIRE, 1980).

Para Paulo Freire, toda educação é política – e não existe neutralidade. Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-arbitrária, o papel da escola não é definido através de leis ou portarias. Esse papel é definido por meio da relação da população com esse ambiente democrático de educação.

Visto o panorama crítico apresentado ao longo desse capítulo, talvez seja a hora desse modelo de escola disciplinar, muito característico do século XIX, ser repensado. Uma análise

abrangente hoje mobiliza o debate em curso objetivando o (re)pensar uma outra escola, num reinventar do espaço escolar, numa visão compreensiva da escola e da sala de aula, em que o educador e o educando são sujeitos do ato de aprender, no reafirmar do papel social e emancipatório da escola.

Dermeval Saviani em sua produção *Escola e Democracia* (1991) critica a escola atual, segundo o qual têm o objetivo de criar o trabalhador flexível e apto para o mercado. Isto é, o aluno deve aprender a fazer, ou nas palavras de Saviani (2012, p. 14) “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Na mesma obra, Saviani (2012, p. 16) ressalta que “todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”, sinalizando as teorias educacionais, da escola tradicional, da escola nova e da Escola Tecnicista como teorias que concebem a marginalização como problema social, e a educação como promotora da equalização social, mas se a educação tem função de reproduzir a sociedade, então a educação reforça a existência do mundo social capitalista e desigual.

O processo educativo para Saviani está na apropriação do conhecimento para promoção da emancipação, neste sentido, para promover a transformação social, devemos abrir espaço às forças populares, inserindo a escola no processo de mudança social, se colocando enquanto professor na sala de aula como politicamente reacionários (SAVIANI, 2012).

O desejo de pertencer à ambiente formadores é inerente às práticas de ensino, como no caso da dança, porém a mesma é composta de fatores que a tornam enriquecedora e ao mesmo tempo específica.

Exposto os resquícios históricos neste capítulo, direcionamos o pensamento de que o modelo vigente das instituições educacionais aflora um período de insatisfação. Tal ambiente, complexo e criticado, é celebrado como futuro espaço de aplicação do ensino da dança, dança essa que resiste em existir de forma milenar, anterior a tais espaços, aflorando então o questionamento desta coexistência entre ambiente e prática.

O próximo capítulo, que aborda a dança em sua potência no desenvolvimento humano, logo após a contextualização dos ambientes tradicionais de ensino e suas dificuldades de adaptação às mudanças do mundo contemporâneo, busca expor as características dadas como essências do ensino da dança, instigando uma reflexão perante a integralidade deste fatores quando inseridos nas escolas. A intenção é que tal reflexão leve o leitor à questionamentos como: é possível manter íntegra a amplitude dos elementos da dança, aqui expostos como disciplina curricular básica quando aplicada à inserção nas escolas apresentadas e configuradas aqui como ambiente em crise?

4 O ENSINO DA DANÇA COMO POTÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

4.1 *A Compreensão da Dança pela Sociedade*

A dança tem o movimento como característica principal, e que em contexto histórico, é cultivada de maneira expressiva. Sendo assim, compreendemos a dança como uma das mais antigas artes experienciadas pelo homem, tendo caminhado social e culturalmente com a história, incorporando as transformações evolutivas, conceitos e mudanças que a colocam em relação direta com a humanidade.

Medina *et al.* (2008) acrescentam que a dança na sociedade mesmo sendo a manifestação da representação cultural da identidade, da história, dos hábitos, valores e crenças de seu povo, é submetida a diferentes olhares no próprio meio social por questões que emergem da diversidade cultural, pois seus sujeitos a representam de variadas maneiras. Sendo assim, a dança pode ser entendida como manifestação artística, expressão e linguagem corporal, ritmo, movimento, folclore, conjunto de passos, e muitas outras expressões usadas popularmente, sendo inegável o fato de que ela faz parte da vida do homem, em qualquer sociedade.

Ao longo da história, a dança foi associada também ao universo pedagógico, pois além de uma forma de diversão e espetáculo, ela pode ser vista de acordo com Ferrari (2003) como “parte da educação”. Na educação, ela está voltada para o desenvolvimento global da criança e do adolescente, favorecendo todo tipo de aprendizado que eles necessitam.

Nesta perspectiva, Pereira (2001) coloca que:

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade.

Tal afirmativa nos faz compreender a visão de dança como prática pedagógica, indo além do ensino de gestos ou técnica específica, mas sim todo o potencial de expressão do corpo humano. Este corpo que dança torna-se uma fonte de conhecimento que faz com que o mundo seja compreendido de outro modo, pois a aprendizagem vai além de palavras, ela também se dá através de movimentos e imagens (MARQUES, 2007).

Entretanto, a dança como instrumento educativo ainda não tem sido compreendida em suas potencialidades para a formação educacional, cultural e histórica de crianças e jovens

dentro do espaço escolar (MARQUES, 2007). Segundo Strazzacappa (2002), tal tema ainda se apresenta de forma tímida ao ser um tema pouco discutido entre professores e alunos, mesmo sendo a dança reconhecida como conteúdo estruturante das áreas de Artes e Educação Física pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e diretrizes curriculares da educação básica estaduais.

Uma das causas aparentes que pode justificar em primeiro momento esta contradição entre o que se propõe na teoria e o que se efetiva na prática, seria o possível desconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sobre a função da dança na educação, em todas as suas potencialidades para o desenvolvimento físico, motor e intelectual do ser humano (PARANÁ, 2008).

A compreensão da dança como uma potência antecede o processo de inserção da mesma no ensino formal, o que vem modificando visões, como aponta Ossona (1988), ao afirmar que atualmente existe uma melhor compreensão a respeito dos valores formativos e criativos da dança, que levam a uma ampliação das ações corporais.

Sendo assim, a trajetória da dança no ambiente formal vem se desdobrando em reflexões e questões que passam pela formação profissional capacitada e até mesmo pela compreensão de seus conceitos. Os conceitos deturpados em relação à dança no ambiente escolar, por exemplo, é um tema também tratado por Marques. Revela-se uma concepção e uso da dança de perspectiva utilitarista, como “[...] um ótimo recurso para “se esquecer dos problemas” (esfriar a cabeça) e, para usar um termo em voga, “prevenir contra o stress” (MARQUES, 2007). Ou seja, como um instrumento, que serve somente ao propósito de “trabalhar a coordenação motora” (MARQUES, 2007).

A autora comenta ainda a visão ingênua que se tem a respeito do ensino de dança e alguns dos preconceitos existentes em relação à dança. Se a dança é, então, inerente ao homem, é importante refletimos sobre o seu papel nos ambientes de ensino.

Marques (2007) aponta também, que as dificuldades para o ensino da dança na escola está relacionada à concepção de escola, que “[...] há séculos tem valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corpora, intuitivo”. Assim, cabe refletir se os processos de criação em dança, poderiam de fato se encaixar nos modelos tradicionais de educação.

Direcionando o olhar para a construção do encontro que se dará na existência da dança dentro das escolas, consideramos de suma importância buscar salientar os pontos que caracterizam esta prática como potência, a fim de instigar uma reflexão que contemple a dança de forma íntegra no ensino escolar.

4.2 *As Potências no Ensino da Dança*

Compreendendo a importância da dança para a formação educacional do indivíduo, essa linguagem artística potencializa a existência humana por estimular a expressão corporal como recurso criativo, o que a coloca para além dos palcos e nos faz atinar para os aspectos que a tornam específica, e validam sua prática em diversos ambientes.

A dança está presente, tanto no cotidiano quanto nos corpos das pessoas, principalmente, na atualidade, por convivermos com múltiplas expressões de danças que se inovam a cada dia:

[...] a dança está envolvida em praticamente toda experiência importante da vida, tanto dos indivíduos, quanto do coletivo social. Existem danças de nascimento, de morte, de passagem para a maioria, de corte e casamento, de fertilidade, de guerra [...] (MARTIN, 2008).

Sendo assim, pode-se dizer que a dança está presente na vida das pessoas, uma vez que consiste em movimento que parte de seu próprio corpo, mas, surge antes de tudo em sua mente, sendo criada ou recriada, através de suas representações sobre a vida, sobre seus sentimentos e necessidades, sobre a sociedade em que vive tendo como produto final a arte.

De fato, a dança é um despertar através da imaginação. É mediante ao movimento corporal que o indivíduo age no mundo, ele é um veículo que reflete imagens e formas, que revela o ser em toda a sua amplitude (STRAZACAPPA, 2001).

A dança íntegra o fazer-sentir e o fazer-pensar (MARQUES, 2007). Ela abrange e se relaciona com diversas outras artes e linguagens, revelando o que é mais inerente ao ser humano e suas características culturais. Cada um carrega seu próprio instrumento, seu corpo, e este traduz a pluralidade transformadora da dança, dando subsídios para que o indivíduo possa integrar o mundo construindo o seu fazer-pensar.

Dentre os diversos pesquisadores que contribuíram para a produção de conhecimento em dança, que tratam com competência os elementos pertencentes ao movimento na dança, destaca-se o trabalho de Rodolf Laban. Mesmo seus escritos sendo desenvolvidos no século

retrasado (século XIX) e passado (século XX), as ideias de Laban continuam bastante atuais, e mostram-se relevantes para a presente discussão.

Rudolf Laban foi um estudioso da movimentação humana que tornou possível a criação de uma dança pessoal e expressiva, a “Arte do Movimento” é um termo usado para a reunião dos estudos propostos por ele. Laban menciona a fluência, espaço, peso e tempo para falar do alfabeto do movimento.

Segundo Laban (1978), o homem expande seu conhecimento do mundo pelo movimento das pessoas e objetos que estão ao seu redor. Ao mover-se, a pessoa relaciona-se com outra, com um objeto ou com partes do próprio corpo, através do contato físico. Dessa maneira, é demonstrado por intermédio de seus movimentos e ações, os seus desejos e objetivos de cada indivíduo. Mais do que ligar a atividade interior do homem ao mundo que o cerca, o movimento torna fato a sua idéia, ou seja, torna o homem agente de sua potência.

Laban (1990) acreditava que o “desenvolver” do sentido de movimento levava à consciência das sensações motoras, que por conseguinte, após serem experienciadas conduziam ao domínio do movimento, seja através de exercícios ou atividades esportivas. O domínio do movimento proporciona o aperfeiçoamento pessoal e social, nesse ponto, a escola pode ajudar o aluno a adquiri-lo e aperfeiçoá-lo em suas tarefas diárias em sala de aula (LABAN, 1990).

Pautado nos métodos de Laban é posto que a dança transforma o homem, e independentemente de uma técnica específica, colabora para um desenvolvimento específico. Segundo Laban (1990), quando se expressa e há criação por meio da dança, possibilita-se a interpretação de seus ritmos e formas, aprendendo a relação com o mundo interior e também com seus aspectos exteriores.

Assim, podemos dizer que a criatividade, a expressão e o estímulo são qualidades que estão atreladas às diversas metodologias relacionadas à dança, dialogando com a arte, mas também com a humanidade, por entender o sujeito em um esfera de cotidiana. A partir desta constatação podemos nos perguntar: a escola como nos é apresentada hoje é capaz de abraçar essas especificidades inerentes à dança?

Klauss Vianna, importante bailarino, professor e pesquisador do movimento no Brasil, também colabora com esta pesquisa, no momento em que se entende a dança como processo

de construção da autonomia do sujeito. Klauss concentrou seus estudos na forma artística e didática nas áreas da dança e do teatro brasileiros, buscando sempre, ao longo de seu trabalho, criar ferramentas para que seus alunos pudessem se lançar na pesquisa de seu próprio corpo em movimento, a partir da observação atenta ao corpo do outro e ao corpo próprio.

Klauss investiga o seu entendimento de consciência corporal, relacionando a estudos sobre consciência e mente nas ciências cognitivas e teoria evolutiva, onde no campo das ciências cognitivas, consciência encontra um tratamento diferenciado.

A conscientização empreendida nas aulas de Klauss assemelha autodidaticamente conhecimentos provenientes de seus estudos de anatomia, cinesiologia, Eutonia, Laban, energia, respiração, organização do movimento, observação de técnicas na Dança, Teatro, Artes plásticas e traz como diferencial de outras propostas, a ideia de autodomínio pela redescoberta individual consciente do corpo, através de um mergulho experimental de conhecimento anatômico. (QUEIROZ, 2012)

Klauss Vianna apresenta o diferencial da universalização do ensino da dança e movimento, independentemente dos alunos terem vivência na arte ou não. Pautado nessa metodologia, Klauss Vianna acreditava que o bailarino poderia conquistar sua autonomia na dança a partir da conscientização e exploração criativa e lúdica do movimento, assim como pela flexibilização de tensões desnecessárias do corpo (VIANNA, 1990).

Dentre as principais contribuições de Klauss Vianna, pode-se destacar a viabilidade do pensamento da dança somática nos ambientes coletivos para além do profissional artista. Este é somente mais um dos exemplos que a dança cultivou e que abarca o ensino direcionado à diversidade, e pronto para desdobrar em ambientes educacionais, lidando ou não com artista, mas certamente preparado para o desenvolvimento do sujeito em geral.

Influenciada por Klauss, Miller (2012) acrescenta que a ideia de corpo, presente neste contexto de pesquisa do movimento, remete ao todo, ou seja, ao ser corporal humano na sua integridade, e não somente à movimentação ou aos aspectos físicos da arte. Em outras palavras, não somente o corpo sujeito artístico, mas sim, a junção do corpo holístico vestido de suas vivências e de seus saberes (STRAZZACAPPA, 2006).

A partir desses entendimentos de dança aqui abordados por Laban e Klauss Viana, é possível lembrarmos que o exercício da dança lida com seres humanos, buscando em sua

aplicação um ensino que articule e conecte os saberes, criando relações entre os conteúdos de dança e as experiências vivenciadas por cada aluno em seu universo próprio de potências e possibilidades.

Desta forma, já se afirma, como ponto essencial, que a linguagem da dança aconteça na escola através de um entendimento de suas múltiplas aplicações, e que a sua existência naturalmente caminhe junto à evolução da sociedade. Almeja-se que esse encontro se dê, preferencialmente, com um completo embasamento curricular, e que seja fundamentado teoricamente ao mesmo tempo que seja sensível ao sujeito (aluno) no ambiente escolar.

Este cenário nos oferece um viés da arte, e neste caso em questão, da dança, que possui recursos, metodologias e didáticas desenvolvidas para o ensino e construídas a partir de especificidades que precisam ser consideradas,, tratando a dinâmica do ensino como parte essencial da aprendizagem, aplicada até então nos espaços não formais.

Tendo em vista as incertezas que circulam o atual contexto político e social brasileiro, é importante colocarmos a esperança de que a dança conquiste seu espaço legitimado na escola, suprimindo as inseguranças em torno da efetivação da inserção das áreas específicas no ensino de arte. É incerto o desfecho e cumprimento das leis quando temos vivido uma frente de poder que não resguarda a dança enquanto área potente e educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível entender ao conhecer a origem da escola atual, que os desafios por ela enfrentados na contemporaneidade são de grande complexidade. No que refere-se ao Brasil, enredados do ponto de vista histórico-cultural, deslocamos no primeiro capítulo o olhar para o princípio da formação da escola.

No capítulo dois, sob o foco da discussão do ambiente tradicional de ensino e sua prática, bem como a estrutura educacional brasileira, destacamos que, com a alteração do currículo da base comum, é importante que seja feita uma reflexão do ambiente que há muito temos o anseio de ingressar, a fim de refletir as condições que estão postas neste espaço, que é parte essencial para a realização da trajetória que vem sendo traçada arduamente há algum tempo pela classe artística.

Acessamos no terceiro capítulo desta pesquisa informações de uma realidade educacional onde mecanismos de controle disciplinar mantiveram-se quase intocados na escola atual. Mecanismos esses que para ajustar o aluno funcionam nas instituições simultaneamente, como às filas, classes, horários; e como operadores pedagógicos os testes, o treinamento de habilidades, a avaliação das capacidades. Forma-se um tipo de saber que permite moldar o corpo de forma opressora.

No capítulo quatro, destacamos a dança nas amplitudes de suas potências. Considerando o pensamento de vários autores e propulsores abordados ao longo do estudo, permite-se concluir que a dança como arte que é, demanda de especificidades para seu ensino.

Assim, é importante considerar as características que identificam o fazer da dança como uma prática de desenvolvimento potente na contemporaneidade, já validada dentro dos ambientes de ensino e tendo em vista a iminente inserção na grade das instituições escolares. Aqui posta em análise de significados, de lugar debatido como uma rede complexa e em crise, a escola se mostrou ultrapassada.

A exposição dos pontos que caracterizam a dança apresentados aqui, antecede o questionamento de como se dará a prática no ambiente pedagógico, por buscar assim fomentar uma reflexão diante do árduo caminho traçado para a existência dessa linguagem no ensino formal. Tal exposição é feita no desejo de aproximar características divergentes entre

espaço e prática, buscando estimular o pensamento reflexivo ao leitor no sentido de como manter íntegra a existência da dança e suas riquezas específicas em um contexto ultrapassado.

Podemos dizer, portanto, que a educação formal, nos moldes em que é a realizada, constitui-se num processo deficiente, que não proporciona um desenvolvimento integral das potencialidades dos indivíduos. Considerando as informações expostas nesta pesquisa, buscamos concluir conduzindo a instigação da seguinte pergunta: estando a escola em crise, e considerando as potencialidades específicas inerentes à dança, como devemos aproximar estes distintos contextos sem lesar os elementos constitutivos da dança?

Os levantamentos, instigações e reflexões aqui apresentadas, pretenderam servir como direcionamento do olhar a ser destinado à esta pergunta, buscando incitar uma atenta percepção nas questões que tecem o fazer artístico em dança nos espaços escolares, no sentido de contribuir nesta questão que abarca contextos fundamentais e importantes, mas até então, pouco explorada.

6 REFERÊNCIAS

ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA Comitê Dança em Configurações Estéticas – Julho/2012 – Disponível em: <<http://portalanda.org.br/index.php/anais>>

BARROSO, J. **Os Liceus: Organização pedagógica e administração** (1836-1960). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Gulbenkian. 1995.

BATISTA, F.; BACCON, A. L. P.; GABRIEL, F. A. **Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise?** Dossiê Inter-Ação, Goiânia, v. 40, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 4 de abril de 2013. **Diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília, DF.

CANÁRIO, R. **Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas**. In: CANÁRIO, Rui; SANTOS, Irene (Orgs.). Educação, inovação e local. Setúbal: ICE, 2002. p. 13-23.

_____. **O Que É a Escola? Um Olhar Sociológico**, 208 págs., Porto editora, 2005.

_____. **A Escola Tem Futuro? Das Promessas às Incertezas**, 160p., Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, M. L. A. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d Água,

1997.

DEFERT, D. Cronologia. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: psicologia, psiquiatria, psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. v. I.

ELEMENTOS DO MOVIMENTO NA DANÇA Lenira Peral Rengel, Eduardo Oliveira, Camila Correia Santos Gonçalves, Aline Lucena, Jadiel Ferreira dos Santos Salvador, 2017

FERRARI, M. (2008). **Célestin Freinet**. O mestre do trabalho e do bom senso. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mestre-trabalho-bom-senso423309.shtml>>

FONTOURA, A.; **Diretrizes e bases da educação nacional : introdução, crítica, comentários, interpretação**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 402ª ed, Petrópolis: Vozes, 2012.

GADOTTI, M. (2001). Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências Freirianas. In A. Teodoro (orgs). **Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória** (pp. 47 - 77). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

GASPARIN, J. L. **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005. Texto digitalizado.

GHIRALDELLI JUNIOR. P. **História da Educação**. 2ªed., São Paulo: Cortez, 1994.

GOUVEIA-PEREIRA, M. Percepções de justiça na adolescência: **a escola e a legitimação das autoridades institucionais**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 13ª Ed. São Paulo: Summus, 1996.

- LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTÍN, C. T. et al. **El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la danza**. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física y Recreación, n. 14, 2008.
- MEDINA, J. *et al.* **As representações da dança: uma análise sociológica**. Revista Movimento, Porto Alegre, v.14, n.02, p.99-113, maio/ago 2008.
- MINAS GERAIS. Lei Ordinária nº 11.726, de 30 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a política cultural do estado de minas gerais**. Belo Horizonte, MG.
- _____. Lei Ordinária nº 22.627, de 31 de julho de 2017. **Institui o Plano Estadual de Cultura de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG.
- _____. Lei Ordinária nº 22.944, de 15 de janeiro de 2018. **Institui o Sistema Estadual de Cultura, o Sistema de Financiamento à Cultura e a Política Estadual de Cultura Viva e dá outras providências**. Belo Horizonte, MG.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MUNDIM, J.F. Neto. **A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos**. Brasília, 2017.
- NORONHA, , O. M. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza e NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.
- NÓVOA, A. (2006). Entrevista: **Pela Educação** com António Nóvoa. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequencia=1
- OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica do Estado do Paraná** (DCE): ARTE, Curitiba, 2008.

PEREIRA, S.R.C. **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento**. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

QUEIROZ, L. Consciência Corporal Klaus Vianna. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – andá Comitê Dança em Configurações Estéticas– Julho/2012. Bahia.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. 1ª edição digital. Curitiba: Ponto Vital, 2015.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995. Tradução de: Émile; ou, De l'éducation.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

STRAZZACAPPA, M. ; MORANDI, C. **Entre a Arte e à Docência: a Formação do Artista da Dança**. Ano: 2006 Editora: Papyrus

_____. **Compartilhando um outro olhar sobre o ensino de dança**. In: FALCÃO, J.L.C.; SARAIVA, M.C. (orgs). *Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada*. Florianópolis: Lagoa, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/235/praticaTeorizadaTeori aPraticadaVol2.pdf?sequence=1>.

TEODORO, A. **Educação, globalização e neoliberalismo. Novas tecnologias de governação e reconfiguração dos modos de regulação transnacional das políticas de educação**. 2009. Disponível em: <http://ateodoro.ulusofona.pt/images/stories/ateodoro/licao.educacao%2Cglobalizacao%2Cneoliberalismo.pdf>

VALDEMARIN, V. T. **Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino**. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 163- 205.

VERDERI, EB **.Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

VIANNA, Klauss – **A Dança** – Colaborador Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Siciliano 1990.

XAVIER, M.E.P. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino da elite (1549-1920). In: XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza e NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.