



# O sentido do ensino da dança na escola

## The meaning of dance teaching on school

Marcilio de Souza Vieira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### Resumo

A dança como forma de conhecimento, enquanto uma educação do sensível, transforma e é transformada no seio escolar, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico. É papel da escola transformá-la num processo educativo que favoreça possibilidades e oportunidades do aluno de apreciá-la, contextualizá-la e vivenciá-la no espaço escolar. Quando se fala em dança na escola, milhares de imagens começam a povoar nossas mentes. Afinal, de que dança estamos falando? Ao chegarmos nas instituições, costumamos interrogar as crianças e os adolescentes sobre sua compreensão de dança? Objetiva-se refletir o sentido da dança na escola, bem como contribuir com debates acerca da inserção da mesma na escola. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza filosófica, ancorando-se na Fenomenologia. Ao adotá-la como método despe-se de uma atitude apoiada em uma lógica linear racionalista.

Palavras-chaves: Dança. Educação. Arte/Educação Física.

### Abstract

The dance as form of knowledge, while a sensitive education, transform and is transformed in the scholar breast, as an education way of critique and creator body. It is the role of school to transform it in an educative process that support possibilities and opportunities of student to be pleased with it, to context it and to live it in the school space. When we talk about dance classes in the school, a thousand images come to People's mind. After all, what kind of dance are we really talking about? When we get to the institutions, we are use to interrogate the children and the teenages about their dance understanding? Our purpose is to reflect the dance meaning in the school and, to contribute, as well, to stimulate debates about the insertion of dance teaching in the school. This article can be characterized as an investigation of philosophic nature, based on the Phenomenology. By adopting the Phenomenology as a method, we undress ourselves from an attitude supported in a rationalist linear logic.

Keywords: Dance. Education. Art/Physical Education.



A dança está no homem, em qualquer homem da rua,  
e é necessário desenterrá-la e compartilhá-la.  
(FUX, 1983).

## A dança como processo educativo

Ao ser tratada na escola, tanto pelo ensino da Arte, quanto pelo ensino da Educação Física, a dança contribui para a sua desmistificação no âmbito escolar proporcionando o conhecimento e a vivência desta manifestação artística, reconstruindo o trânsito entre os vários gêneros de dança, sem privilegiar um único gênero em detrimento de outros, estabelecendo-se, dessa forma, como comunicação com outras formas de saberes em dança.

A introdução da dança na Educação trouxe consigo a discussão do sentido de ensino que permanece aberto alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo. A importância da mesma para a Educação é a contribuição singular dessa linguagem artística para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a Educação acreditando-se na possibilidade de troca de experiências ampliando a compreensão do fenômeno educacional.

Ressalta-se ainda, a possibilidade de se pensar que a dança no seio da escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo da dança, dando subsídios para que a criança e o adolescente compreendam-na, desvelem-na, desconstruam-na, transformando assim, as relações que os mesmos estabelecem entre corpo, dança e sociedade. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Assegurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física, a dança tem lugar na escola e muito tem-se discutido sobre sua importância no ambiente escolar (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998); entretanto, o fato dela ter lugar assegurado pela LDB nº 9.394/96 não significa necessariamente que ela esteja inserida em um contexto educacional. Ao contrário, a dança na escola costuma estar desvinculada de um processo ensino-aprendizagem que deveria contar com a participação efetiva dos alunos, levando-os entre outras coisas, à compreensão do corpo como construção cultural. (STRAZZACAPA, 2001; VIEIRA, 2006).



Pertencendo a um campo de conhecimento específico, a Arte, a inclusão da dança na Educação não é uma proposta nova. Laban (1978, 1990), já na década de 1940 lançou mão dessa linguagem da arte como um processo educativo, pois quando se pensa em dança-educativa, seu nome é um dos mais citados. Este coreógrafo austro-húngaro e estudioso do movimento revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento, definindo os elementos que o compõem. Elaborou igualmente um método de escrita em dança, a *Labanotation*. Seus trabalhos têm diferentes aplicações que vão da educação da dança, da criação coreográfica ao trabalho terapêutico. (FERNANDES, 2002; CASCIERO, 1998).

Contando hoje em dia com propostas assentadas em teorias tais como as apresentadas por Porpino (2006), Barreto (2004), Marques (2003) e Strazzacappa (2001) e metodologias amplamente testadas (*Labanotation*, por exemplo), o ensino da dança, possuindo múltiplas vertentes, matrizes e focos, centros de pesquisas (à exemplo dos grupos de pesquisa Performance e Fronteiras, Poéticas e Processos de Encenação da UFBA e Caleidos coordenado pela professora Isabel Marques, dentre outros), divulgando seus próprios saberes construídos, firma-se no esteio próprio não precisando mais amparar-se em campos alheios.

Enquanto processo educativo, de valor educacional, o ensino da dança remete-nos ao início do século XX, com o advento da dança moderna preconizada por Isadora Duncan e contribuições de outros estudiosos tais como Dalcroze e Laban. (NÓBREGA, 1998). As contribuições de Dalcroze para a dança faz referência aos estudos da rítmica. Um dos objetivos nos estudos de Dalcroze era fazer “[...] o ritmo ser percebido através do corpo, desenvolvendo um sentimento integral da música, o ouvido, o sentimento métrico e o instinto rítmico.” (AZEVEDO, 2002, p. 58); enquanto que, Laban elaborou um método de notação para a dança, a *Labanotation*, cujos princípios básicos referem-se ao estudo do espaço, do tempo e da energia necessária à realização do movimento expressivo. (AZEVEDO, 2002). Este criou ainda como suporte para a *Labanotation*, estudos de Corologia, estudo em dança que trata de uma gramática completa de movimentos que podem ser aplicados para distintos fins. (LABAN, 1966).

Muito mais antiga que a escola, a dança pode ser tratada tanto pelo ensino de Arte, quanto pelo ensino da Educação Física, sem privilegiar uma

disciplina em detrimento da outra, pois ao ser tratada no âmbito escolar, a mesma contribui com a desmistificação do ato de dançar proporcionando vivências e conhecimento em danças, sejam elas populares, de rua ou acadêmica. (NÓBREGA, 1998).

Em termos de processos pedagógicos, há referências que podemos visualizar no ensino da dança, como Laban<sup>1</sup> e seu trabalho educativo em dança, o Método Dança Educação Física<sup>2</sup>, as danças populares ou da tradição, o Coletivo de Autores<sup>3</sup> e os PCN's de Arte e Educação Física que surgem como propostas que norteiam o ensino de dança na Educação Básica.

Em termos de processos pedagógicos, não há uma única forma de abordar essa linguagem artística na sala de aula, mas há referências que podemos visualizar no ensino da dança, como o já citado Laban. Este é uma referência, devido à característica de seu trabalho educativo, com sua pesquisa de movimentos cotidianos, enfatizando a ligação da vida social com a dança.

Entretanto, Marques (2001) propõe um olhar contemporâneo nas propostas educacionais de Laban. A aplicação dos estudos de Laban em nosso contexto atual não deve ser feita de modo ingênuo, recomenda a autora. "As discussões contemporâneas em torno do corpo como objeto de estudo obriga-nos a repensar conceitos de dança e de educação praticamente inquestionáveis na época de Laban." (MARQUES, 2001, p. 89).

Temos nos aproximado também das discussões apresentadas por Marques (2001; 2003), quando formula a proposta de uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e os subtextos, textos e contextos da própria dança. O contexto aqui é entendido não como objetivo, mas, sim, como um interlocutor da nossa prática educativa, e a escolha dele não deve estar baseada apenas no interesse motivacional; é preciso que ele exponha significados que elucidem a nossa sociedade, iniciando um processo de problematização.

Esse contexto é base para as formulações dos textos, subtextos e contextos da dança. Os subtextos são os aspectos coreológicos, ou seja, os elementos estruturais e socioafetivo-culturais da dança. Os textos são ampliados, indo do universo dos repertórios ao reconhecimento da importância das composições e das improvisações. No contexto da dança estão os seus



elementos históricos, culturais e sociais, como o trato com a história, música, antropologia, estética, apreciação, crítica etc.

Num comentário que também permite reflexões acerca da moderna visão da dança no âmbito da educação, conforme discutido no parágrafo anterior, Marques (2003), deixa anotado que:

A escola pode, sim, fornecer 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 'soltar' ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/ por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 2003, p. 23-24).

Outra contribuição que a dança pode proporcionar no espaço escolar é o desenvolvimento de qualidades sutis como uma melhor percepção corporal e musical em conjunto com manifestações corporais de caráter empático entre movimento e música acompanhados de exercícios elaborados como estratégias profiláticas de manutenção, de uma otimização da qualidade de vida objetivando o início ou resgate da consciência corporal. (CLARO, 1995). Nesse processo pedagógico é importante o professor aplicar o conteúdo da dança de forma detalhada para a assimilação do código abrangente da arte de dançar.

Nessa trajetória construtiva de uma linguagem própria, o ensino da dança foi inserindo-se num campo que transcende a questão da escolaridade, situando-se em fronteiras que levam a ação cultural e a outras possibilidades de desenvolvimento, no campo da Educação e da Arte. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Neste trabalho objetiva-se refletir o sentido da dança na escola bem como contribuir com debates acerca da inserção da mesma no espaço escolar. Cabe ressaltar que a dança no contexto escolar permite aos alunos a apropriação dessa linguagem artística, bem como saberes de gêneros de dança que podem ser discutidos e refletidos na escola.

Quando se fala em dança na escola, milhares de imagens começam a povoar nossas mentes. Afinal, de que dança estamos falando? Ao chegar-

mos nas instituições, costumamos interrogar as crianças e os adolescentes sobre sua compreensão de dança?

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza filosófica, ancorando-se na Fenomenologia de Merleau-Ponty. Ao adotá-la como método despe-se de uma atitude apoiada em uma lógica linear racionalista. Recorrer à Fenomenologia para estar pensando o referencial metodológico deste trabalho é também estarmos pensando numa Fenomenologia que aponte contribuições para a prática da dança no âmbito escolar, embora saibamos que esta não aponta especificidades sobre a educação, no entanto, a Fenomenologia pode contribuir para a compreensão deste fenômeno.

Para isso, recorreremos num primeiro momento à pesquisa bibliográfica, na qual aprofundaremos nosso campo teórico sobre a inserção do conhecimento Dança nas escolas de forma a forjar uma base sólida de reflexão sobre sua constituição sócio-histórica.

## **Caminhos da dança como conhecimento da Arte e da Educação Física**

108

Por razões historicamente determinadas a educação escolar tem privilegiado valores intelectuais em relação a valores sensíveis. Entretanto esta visão já vem se modificando. Vários autores que pesquisam a dança e em especial a dança na educação (PORPINO, 2006; MARQUES, 2003; BARRETO, 2004; PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998) comentam que existe uma melhor compreensão a respeito dos valores formativos e criativos da dança, que levam a uma ampliação das ações corporais. É importante, contudo, que a prática da dança com objetivos educacionais tenha início na escola; com ela, podem-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, novos movimentos. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno por meio desse conteúdo.



Ao se pensar em dança, percebia-se que a primeira imagem era da etérea bailarina clássica com seus movimentos leves e suaves. É interessante observar que, se há alguns anos atrás, a primeira imagem que vinha à mente dos jovens alunos era a figura da bailarina clássica nas pontas dos pés, hoje essa imagem (embora ainda presente) já está sendo substituída por outras trazidas pela mídia. As respostas variam entre as dançarinas do “Tchan” e algumas *pop stars* norte-americanas (nota-se a predominância da figura feminina). Quando interrogados, então, sobre o que querem aprender numa aula de dança, as respostas se multiplicam, indo do *ballet* clássico às danças de rua.

De acordo com Marques (2003), por que será que pouco se dança na escola e esta não faz parte, de forma sistematizada, do sistema escolar, enquanto um conhecimento da Arte ou da Educação Física? Por que só se dança nas festas comemorativas da escola? Talvez não dancemos na escola porque ainda existe o preconceito de que “dança é coisa de mulher”, ou talvez, porque negamos nosso corpo, nossa expressividade, nossa ludicidade ao nos expormos ao dançar, ou ainda, falta conhecimento por parte dos profissionais dos componentes curriculares citados para compreender dança. Ou ainda, há uma certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar.

Tanto o corpo quanto a dança são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, perceber, sentir, entender, criticar! Ou seja, embora não se aceite mais o preconceito em relação ao contato com o corpo e com a arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender seu significado educacional. Há, às vezes, um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização baseada na experiência. (MARQUES, 2003, p. 21).

Fomentar a educação através da dança escolar não se resume em buscar sua execução em “[...] festinhas comemorativas [...]”, tampouco oferecer a idéia de que “[...] dançar se aprende dançando.” (MARQUES, 2003, p. 19). Para esta autora o estudo e a compreensão da dança “[...] vão muito além do ato de dançar.”

A disciplina de Arte, cujo caráter “menos formal” poderia possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tende a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades em que o educando acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9.394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens como a música, a dança, o teatro e as artes visuais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998), raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor. (BARBOSA, 2003).

Assertiva acrescida de uma crítica à presença da dança na escola, o que vamos observar é que, apesar de a dança estar situada, desde a LDB de 1971, como conhecimento da disciplina de Arte e Educação Física, a prerrogativa dos conhecimentos privilegiados na Arte e na Educação Física escolar, destacada acima, é facilmente observada no dia-a-dia das escolas.

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998). As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela Educação Física, apesar dela fazer parte do bloco de conteúdos desta disciplina como atividade rítmica e expressiva, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos.

Como atividade rítmica e expressiva, conforme apresenta-se nos PCN's de Educação Física, na dança há de se considerar seu aspecto expressivo, se confronta, necessariamente, com a formalidade técnica para a execução, o que pode esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo, nesse sentido, deve-se pensar a dança como uma atividade rítmica que possibilite o aprendizado do movimento dançante não da técnica pela técnica, mas que por meio da dança encontre-se subsídios para enriquecer o processo de informação e formação de códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998; COLETIVO DE AUTORES, 1992).



Na Arte existe um privilégio histórico do uso do desenho. Para Marques (2003, p. 66) o ensino da Arte “[...] vem sendo comumente entendido como lazer e recreação em ambiente escolar, principalmente porque a arte ainda tem um caminho a trilhar para ser reconhecida como forma de conhecimento.” Sendo assim, diversas expressões artísticas ficaram de fora dessa disciplina: teatro, artes visuais, dança e música. Só em 1997, no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, é que pela primeira vez na história, a Dança vai ser apresentada como parte constitutiva da educação em Arte.

Os PCN’s de Arte trazem uma visão da dança em seu contexto educacional, estético e artístico, na construção de um ser social crítico, participativo, fruidor e apreciador de dança. A indicação deste documento é que o conteúdo de dança deve ser trabalhado ao lado dos blocos de conteúdos do teatro, da música e das artes visuais; já os PCN’s de Educação Física indicam a dança como uma atividade rítmica e expressiva que deve abordar os conteúdos de dança a partir das manifestações da cultura brasileira, das manifestações musicais, das brincadeiras de roda e das cirandas. Este documento indica que o bloco de dança deve ser articulado ao dos conteúdos do corpo e ao do esporte, lutas e ginásticas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998; VIEIRA, 2006).

No entanto, vamos observar a dança sendo minimamente tratada como componente folclórico no interior das escolas, seja pela Educação Física, seja pela Arte. Raramente, é tratada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica. Ela é reconhecida como atividade extra-escolar e/ou extracurricular.

Se tomarmos como referência o Brasil, vamos identificar poucos cursos de graduação em Dança, Licenciatura ou Bacharelado, os quais configuram uma nova demanda nas Faculdades de Artes. Porém, no campo escolar, este conhecimento vem sendo explicitado, mais recentemente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como conhecimento a ser tratado por dois componentes curriculares: Educação Física e Arte, respeitando as suas especificidades que, segundo os PCN’s, uma trata da educação da cultura corporal de movimento, e a outra, da educação estética e social.

Nesse caso, seja como conteúdo da Educação Física ou da Arte, a dança pode vir a ocupar o seu devido lugar na escola: espaço de desenvolvimento da sensibilidade, do comportamento estético, que é ético e se efetiva corporalmente.

## Dançando na escola

Uma proposta de dança escolar em consonância com os autores supracitados almeja buscar uma forma de dançar que se liberte do academicismo mostrando que esta não se restringe apenas ao aprendizado de técnicas e estilos como ballet clássico, jazz, moderno etc., vai muito mais além do que simples classificação, pois conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte, a dança na escola não é a arte do espetáculo, pois como qualquer outros conteúdos das disciplinas tidas como nobres, a dança é forma de conhecimento que envolve emoção, imaginação, necessidade de técnica, de conhecimento, de análise, de síntese e de avaliação crítica (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Compreender a dança como educação é percebermos que os indivíduos envolvidos nesse processo trazem consigo traços de sua cultura. Pensar educação a partir da cultura é pensá-la “[...] como aprendizagem da cultura [...] em um educar que transita necessariamente pelo passado, na criação do presente e na formação de novas perspectivas para o futuro.” (PORPINO, 2006, p. 98). Ao afirmar que dança é educação, esta autora não se refere a uma educação ou a uma dança qualquer, mas “[...] a um dançar e a um educar envolvidos pela dimensão estética do existir [...] que em muito dialoga com os conceitos [...] de Estética e de Corporeidade.” (PORPINO, 2006, p. 98).

O olhar da dança na escola, propicia a compreensão de novos conceitos de Educação. Ao lançar seu olhar sobre a dança Nóbrega (1998), compreende-a, enquanto fenômeno educacional, que a mesma não visa necessariamente a objetivos artísticos, mas que se utiliza do potencial expressivo da arte para contribuir com a formação do ser humano e com a mudança de valores na educação.

Conceber a educação como um processo que não se traduza na transmissão linear de conhecimento, torna-se imperioso para que possamos incluir novos modos de aprender, de viver o próprio dançar e criar novos ambientes de aprendizagens que incluam a linguagem corporal e a educação dos sentidos como possibilidades de conhecimento. (NÓBREGA; VIANA, 2006, p. 29).



Ressalta-se ainda, a possibilidade de se pensar que a dança no seio da escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo da dança dando subsídios para que a criança e o adolescente compreendam-na, sem que o corpo neste aprendizado não seja apenas um “instrumento” ou “veículo” da dança. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Ao ser tratada na escola, tanto pelo ensino da Arte, quanto pelo ensino da Educação Física, a dança deve contribuir para a compreensão das várias danças existentes em nosso país, promovendo novas possibilidades expressivas.

Ao considerar a dança como conhecimento, os PCN's de Educação Física e Arte trouxeram consigo uma compreensão da dança mais abrangente que denota outros olhares para esta linguagem do corpo na escola para além daqueles que a consideram uma atividade, um instrumento para a facilitação do aprendizado de outras disciplinas ou uma possibilidade de extravasamento de emoções. (PORPINO, 2005, p. 42).

Nesse sentido, a dança é uma arte não só para ser contemplada e admirada a distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada e explorada, numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas suas dimensões, através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. (PRESTON-DUNLOP, 1986).

Seria essencial quebrar e redirecionar, como nos aponta Marques (2001), os canais de comunicação que se estabelece entre dança e educação, repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, seus valores, suas contribuições, seus ideais incorporados ao pensamento educacional ocidental e favorecer um diálogo crítico e transformador entre o mundo da escola e o mundo da dança. Neste diálogo, faz-se necessário garantir o pluralismo, a diferença, a heterogeneidade, a voz do aluno, a multiplicidade em práticas de ensino da dança na escolarização básica. Sendo assim,

[...] a dança tem a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escolar pré-moldada, isolada. Ela passará a fazer parte dos conteúdos curriculares que se multiplicam e tecem redes com outras disciplinas, com os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-los e transformá-los; poderia passar a ter



espaço próprio nessa rede de comunicações entre o real e o imaginário na contemporaneidade. (MARQUES, 2001, p. 93-94).

Nesses termos, convém novamente dar a palavra a Marques, que comenta que se faz necessário,

[...] repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo o sistema de valores e de ideais concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental. (MARQUES, 2001, p. 48).

Vivenciar e experimentar a dança no contexto escolar, no nosso ponto de vista, significa que a partir das possibilidades que forem dadas aos alunos para dançarem e se sentirem dançando, eles terão oportunidades de se descobrirem corpos em movimento, onde poderão se deparar com as facilidades, barreiras e desafios a serem transpostos e até vencidos.

Neste sentido Marques (2003, p.32) aborda que, para se fazer escolhas significativas “[...] seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos [...]”, respeitando suas próprias escolhas, opiniões e criações. Desta forma a educação através da dança possibilita a formação de cidadãos com uma visão mais crítica, autônoma e participativa desta sociedade em que vivemos.

Vivenciar a dança na escola é não relegá-la a festas comemorativas e comemorações, ou à imitação de modelos da mídia; é sobretudo promover novas possibilidades expressivas, contribuindo para atender um discurso presente na própria dança, que freqüentemente é ignorado no contexto escolar. (PORPINO, 2006; PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

[...] ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998, p. 71).

Sendo uma manifestação artística, o ensino da dança deve buscar fundamentos no próprio viver humano e na escola, enquanto aprendizagem



como conhecimento construído, seus saberes devem ser tratados como cultura, criações humanas, possuindo um rico universo simbólico que deve ser valorizado e re-significado no ensino. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Dançar, então, não é adorno na educação mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação do homem. Integrando-as nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida (FUX, 1983, p. 40).

Ao dançar na escola, deve-se levar em consideração os repertórios de danças que os alunos trazem consigo, bem como construir outros repertórios por eles desconhecidos que visem um conhecimento intermediado pelo professor em dança, “[...] cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos [...], a dança dos artistas [...] e o conhecimento em sala de aula.” (MARQUES, 2003, p. 33).

Dessa forma, através da fusão desses elementos é possível visualizar a dança no espaço escolar como uma experiência estética, que desperte no aluno o senso crítico, a sensibilidade, a construção de opiniões próprias, visando à autonomia, à liberdade e ao potencial criador dos educandos, incorporados aos métodos das mais variadas danças. (BARRETO, 2004).

Nesse sentido, cabe ao professor identificar aquelas danças que serão abordadas em sala de aula, em sua prática pedagógica considerando-se afinidades com as mesmas e com o contexto cujo qual estão inseridos professor e aluno, pois ao refletirmos e concordarmos com Marques percebemos que,

Os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade. Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. No mundo contemporâneo este contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos. (MARQUES, 2003, p. 32).

Pensando na dança como conteúdo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998) que tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno no espaço escolar e fora dele, observamos que a mesma ainda não atingiu esse espaço escolar como um todo, ficando restrito, muitas vezes, as escolas oficiais de dança que priorizam a técnica clássica do *Ballet* como norteadora do ensino e formação de bailarinos. É por esse motivo que muitas vezes associamos a dança ao *Ballet Clássico* e que nossos alunos, muitas vezes, rejeitam-na com sentimento de negação quando dizem: "Ah! Eu não sei dançar", "eu não gosto dessa dança", ou ainda "eu não entendo nada de dança". Acreditamos que esse pensamento limitado sobre a dança parte do não conhecimento das outras vertentes dessa manifestação artística e da não experiência estética com essas modalidades de dança frente. (STRAZZACAPA, 2001).

A introdução da dança na educação institucionalizada trouxe consigo a discussão do sentido de um ensino que permanece aberto alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo. Vivemos, dessa forma, um momento que exige da educação institucionalizada e dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço em sua prática que contemple todas as dimensões do ser humano, cognitiva, cultural, social e afetiva, pois, a educação constitui rápidas transformações ante os múltiplos desafios do novo milênio e surge como um meio indispensável para o desenvolvimento contínuo tanto das pessoas quanto das sociedades. (DELORS, 2003).

Assim é preciso destacar que no ensino de dança na escola, os conteúdos devem estar conectados aos objetivos propostos para o ensino da dança e a uma metodologia que considere a diversidade de contextos e situações do dançar. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Percebe-se que o campo de abrangência destes documentos para o ensino da dança são ricos e diversificados, porém não deve ser entendido como "receita de bolo", numa visão tradicional, mas sim auxiliar e, acrescentar ao processo de ensino-aprendizagem aspectos diretamente relacionados ao corpo, à dança, à pluralidade cultural levando a uma (re)leitura de mundo totalmente voltado para nossa realidade histórica e social. Acima de tudo a escola deve estar sensível aos valores e vivências corporais que o indivíduo



traz consigo permitindo desta forma que os conteúdos trabalhados em dança, se tornem mais significativos.

A dança na escola deve ultrapassar a idéia de ser voltada apenas à criança e ao adolescente. Trabalhar com os professores é importante não apenas para a formação destes (e para o bem-estar dos mesmos, evidentemente), mas também porque o corpo do professor funciona como modelo para o aluno.

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam.

Assim, a dança no contexto educacional, parafraseando Porpino (2006), vislumbra um aprender que transgride com linearidades, certezas e previsibilidades; possibilidades que nos remetem a uma aprendizagem que permita a criação de sentidos em dança e que esta possa ser tratada na escola, não como divertimento, desprovida de conteúdo e/ou mensagens culturais, mas que possa ser vista e compreendida como um conhecimento artístico e pedagógico.

117

## Considerações Finais

A dança como forma de conhecimento, elemento essencial para a formação do ser social pode estar engajada, enquanto uma educação do sensível, que transforma e é transformada no seio escolar, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico. (MARQUES, 2003).

A dança, como uma prática artística acadêmica, envolvendo uma técnica sistematizada, uma codificação de passos ou pesquisas sistematizadas de movimentos expressivos, construiu-se historicamente como uma atividade das classes com maior poder aquisitivo, ou seja, uma prática até então afastada da escola, no entanto é papel da escola transformá-la num processo educativo que favoreça possibilidades e oportunidades do aluno de apreciar, contextualizar e vivenciar dança no espaço escolar.

Pensamos que o conteúdo de dança pode e deve ser tratado em sala de aula tanto prático quanto teórico possibilitando aos alunos vivenciar

atividades corporais ligadas à dança bem como compreender a história dessa linguagem artística ao longo dos tempos. Contextualizar essa linguagem em sala de aula como conteúdo de arte e de educação física é estar possibilitando aos alunos uma reflexão artística e estética da mesma. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Pensamos que o sentido da dança na escola não tem por objetivo profissionalizar bailarinos, mas proporcionar aos alunos a vivência dessa linguagem artística, para que eles possam conhecê-la e ter subsídios suficientes para integrá-la a seu universo cultural. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998).

Ao refletirmos sobre o sentido da dança na escola, observamos que a mesma neste espaço institucionalizado não se interessa por apresentar “corpos perfeitos” em dança, unificados pela forma, nem delineados por imperativos estéticos ou sexuais. Todos podem dançar na escola; nela os gêneros dançantes expressam a multiplicidade corporal, as narrativas coreográficas, os vários vocabulários, estilos e abordagens de dança. Neste sentido, na escola deve-se contemplar os vários gêneros de dança oportunizando aos alunos vivenciá-los, desmistificando dessa forma, que a dança pertence a um único gênero sexual ou que só dança aqueles que aprenderam-na nas academias ou escolas especializadas de dança. (PRESTON-DUNLOP, 1986).

Dançando, construímos realidades diferentes da realidade que experienciamos cotidianamente. Dançar, no nosso entendimento, suscita movimento, na sua mais ampla forma de existir, juntamente com prazer, alegria, criatividade, criticidade, espontaneidade, tristeza, expressão, arte. Portanto, para vivenciar a dança, seja no contexto escolar ou fora dele, deve-se estabelecer alguns *a priori*s que dêem conta de propiciar ao ser dançante liberdade de ser movimento sentindo todas as emoções e sensações que a dança desencadeia no ser humano enquanto está dançando.

No transcorrer destas reflexões falou-se em dança na escola enveredando-se para os caminhos da Educação. A contribuição deste artigo para a temática abordada, referendada pelos autores supracitados favorece a possibilidade de se elaborar uma compreensão em dança na escola que não se restrinja ao ensino do desporto, da espontaneidade ou com fins artísticos, abrindo espaço para se trabalhar a dança em suas diferentes abordagens.



Por esta razão, torna-se essencialmente necessário um estudo para se verificar as condições que são oferecidas pelos cursos de formação no sentido de proporcionar aos professores as condições para que incluam em suas atribuições docentes, a prática da dança na Educação Básica. Desta forma, criam-se também oportunidades educativas para o aluno vivenciar atividades como a dança. Estas discussões apontam para o compromisso que se deve ter enquanto educador, assumindo uma atitude consciente na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade, em que a dança leva o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa numa descoberta pessoal de suas habilidades, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos autônomos e conscientes de seus atos, visando uma transformação social.

Espera-se que essas reflexões levem a conexões, novas idéias, discussões sobretudo do aprofundamento da dança, contemplando também a atuação enquanto professor visando cada vez mais autonomia profissional, na busca de uma formação acadêmica mais coerente com a realidade do processo educativo e social.

## Notas

- 1 Enfatiza em sua pesquisa movimentos do cotidiano, enfatizando a ligação da dança com a vida social.
- 2 Referência que une o conhecimento da arte com o conhecimento científico do corpo produzido na Educação Física, enfatizando o processo de conscientização a partir do corpo.
- 3 O Coletivo de Autores organizado pelos professores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Z. Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Brach, traz uma sugestão de como organizar os conteúdos de dança no espaço e tempo escolar, ressaltando a expressão corporal, as danças populares e a formação de grupos para a apresentação na escola.

## Referências

- AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, Ana Mãe. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARRETO, Débora. **Dança**... ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCIERO, Tomas. **Laban movement studies and actor training**: an experimental and theoretical course for training actors in physical awareness and expressivity. 1998. Theater Department, Towson University, Towson, 1998.

CLARO, Edson. **Método dança educação física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

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

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrásio. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FUX, María. **Dança, experiência de vida**. Tradução Noberto Abreu e Silva Neto. 3 ed. São Paulo: Summus, 1983.

LABAN, Rudolf. **Choreutics**. London: MacDonal and Evans, 1966.

\_\_\_\_\_. **Domínio do movimento**. Tradução Anna Maria B. de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo:Summus, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dança moderna educativa**. Tradução Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Educação motora e dança: rua, palco, escola... uma coreografia desejável. In: **Educação Motora**. II Congresso Latino Americano de Educação Motora e I Congresso Brasileiro de Educação Motora, Foz do Iguaçu, p. 72-80, out. 1998.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Espaço e tempo das danças populares: uma abordagem coreológica. **Revista do Paidéia**, Natal: UFRN/



PAIDÉIA/MEC, v. 1, n. 1, p. 9-32, dez. 2006. (**Revista brasileira de ensino de arte e educação física**).

PRESTON-DUNLOP, V. **A handbook for dance in education**. London: Longman, 1986.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Interfaces entre arte e educação física: reflexões sobre o corpo e a dança no cenário educativo. In: **Arte e Educação Física: ação na escola**. Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física, Natal, p. 38-44, nov. 2005.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: EDUFRN, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos CEDES. Campinas, v.21 n.53, abr. 2001. (edição eletrônica).

VIEIRA, Marcílio de Souza. Um olhar sobre os parâmetros curriculares nacionais de arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago, 2006.

Ms. Marcílio de Souza Vieira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN  
Pesquisador do Grupo de Pesquisas Corpo e Cultura de Movimento  
| GEPEC | UFRN  
E-mail | marciliov26@hotmail.com

121

Recebido: 2 ago. 2007

Aceito 2 nov. 2007