UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

# **A NEGLIGÊNCIA DA PRÁXIS NA DANÇA ESCOLAR**: Um estudo sobre o descompasso entre diretrizes curriculares, preparo docente e o impacto no desenvolvimento estudantil

Virgínia Lopes Costa

Brasília-DF
2026

Virgínia Lopes Costa

# **A NEGLIGÊNCIA DA PRÁXIS NA DANÇA ESCOLAR**: Um estudo sobre o descompasso entre diretrizes curriculares, preparo docente e o impacto no desenvolvimento estudantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília como exigência parcial para obtenção do título de licenciada em Educação Física.

Banca examinadora

_____

_____

*Dedico essa monografia à minha mãe e à minha filha, que me deram razões para começar e forças para persistir. Obrigada, Felipe, meu amor, por ter sido meu chão quando meu mundo desabou e meu suporte para evoluir. Sempre por vocês.*

# MEMORIAL

Sempre fui uma criança inclinada à curiosidade, não apenas devido ao conhecimento acadêmico fornecido na escola, mas principalmente às práticas corporais. Para mim não bastava assistir e perguntar, gostava de ir atrás e aprender.

Academicamente, sempre tive muita facilidade para aprender, o que chegava a me atrapalhar de certa forma, pois em poucos minutos perdia o interesse na aula e me dispersava. Dessa maneira, passava grande parte da aula conversando com meus colegas, e foi assim que tive meu primeiro contato com o esporte. Falando com minha amiga Nycolle, que era ginasta na época, uma das melhores partes do meu dia era ouvir seus relatos de treinos e habilidades, o que imediatamente me despertou um grande interesse, e assim pedi para que ela me ensinasse nos intervalos da escola, pois minha família não tinha condições de bancar aulas.

E durante muito tempo essa foi a nossa rotina, até que o tempo me despertou o interesse por outras modalidades. Na própria escola participei de diversas atividades como coral, teatro e pastoral, mas não consegui abandonar minha paixão, os esportes, assim fiz parte das equipes de vôlei, handebol e futsal femininas, competi diversas vezes pela escola, mas foi graças a outras duas amigas, Gabriela e Sofia, às quais sou muito grata por me apresentarem meu verdadeiro amor, a dança.

Em absolutamente quaisquer oportunidades, formávamos um grupinho para fazer apresentações e arrastávamos outras colegas no processo, até que a própria escola nos convidava para dançar em eventos. Perdi as contas de quantas festas da família, formaturas e mostras culturais tivemos a chance de levar nossos colegas e pais aos risos e lágrimas. Até que um dia meu padrasto Gustavo incentivou minha mãe, e juntos eles realizaram meu sonho: me matricularam para ter aulas de *ballet*. Como sempre, fui ansiosa para aprender, treinava em casa, estudava os passos e nomes desconhecidos e pude evoluir rapidamente; no meio do primeiro ano consegui avançar de turma.

Nunca esquecerei o olhar da minha mãe enquanto comprávamos minha primeira sapatilha de ponta, eu sabia o quanto ela tinha se esforçado para que eu pudesse chegar ali e eu não desperdiçaria essa chance, daria meu melhor para ser uma dançarina tão boa quanto a que ela via quando me olhava. Como já era difícil manter apenas o *ballet*, me voluntariei para auxiliar as professoras Ratia e Eliana nas turmas *baby*, e assim elas permitiram que eu tivesse

aulas de *jazz* e *hip-hop*.

E quando chegou o tão esperado momento do vestibular, eu decidi que queria poder passar o meu amor pela dança e atividades físicas, no geral, para as próximas gerações, então a Educação Física não me pareceu apenas uma escolha, pareceu o certo. Sou muito grata a todos que me fizeram chegar até aqui, e mais ainda àqueles que me deram forças para ficar.

## RESUMO

A dança nas escolas brasileiras, quando presente, é trabalhada majoritariamente apenas como reprodução cultural em eventos comemorativos, o que causa diversas perdas no processo pedagógico e na manutenção da cultura. O presente trabalho tem como finalidade o entendimento e análise do que de fato consiste o ensino da dança; com base em documentos normativos, será analisado o padrão ideal do que deveria ser a realidade desse conteúdo nas instituições, assim como correlacioná-lo à realidade do ambiente escolar e ao preparo dos professores, fatores que impactam diretamente no desenvolvimento psicomotor dos estudantes, assim como no incentivo à prática corporal. Constatou-se que há uma ausência significativa do conhecimento pleno e vivência por parte do corpo docente em relação à dança, proveniente de lacunas no currículo acadêmico do ensino superior, acarretando déficits no desenvolvimento pleno dos alunos, que refletem na construção da sociedade e sua visão do movimento. Uma sociedade que valoriza diversas linguagens, porém perpetua a precariedade daquela que é universal e necessária, a linguagem corporal, abre mão do desenvolvimento coletivo ao falhar no individual. Afinal, nem todos possuem possibilidade de aprender diversos idiomas, contudo entender os sinais do próprio corpo e daqueles ao seu redor, inserindo a dança como prática pedagógica e ferramenta desse processo de autoconhecimento e amplificação de visão, deveria ser prioridade para um sistema educacional que busca formar indivíduos completos como protagonistas do próprio desenvolvimento, que serão os cidadãos da sociedade das gerações futuras.



**Palavras-chave:** Dança escolar; formação docente; desenvolvimento estudantil; prática pedagógica.

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO** ..... 8
**2 METODOLOGIA** ..... 11
**3 REVISÃO NORMATIVA** ..... 12
3.1 Dança na Legislação Brasileira ..... 12
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como Referência ..... 12
3.3 A perspectiva da BNCC sobre Dança ..... 14
3.4 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como Reflexo da Realidade Escolar ..... 18
**4 FUNDAMENTAÇÃO DA DANÇA** ..... 19
4.1 A gênese da Dança ..... 19
4.2 O Movimento ..... 21
4.3 Dança, Cultura e Sociedade: Interseções ..... 22
4.4 A Linguagem Corporal: Além da Saúde ..... 24
**5 A DANÇA NA REALIDADE ESCOLAR: A NEGLIGÊNCIA VELADA** ..... 27
5.1 O Movimento na Escola ..... 27
5.2 A Epistemologia da Dança e a realidade em Artes e Educação Física ..... 28
5.3 Barreiras Pedagógicas: A Visão dos Professores ..... 29
5.4 Especialização ou Expansão: A Dança no Novo Ensino Médio ..... 31
**6 ANÁLISE E DISCUSSÃO: O DESCOMPASSO DA PRÁXIS** ..... 34
6.1 Presença vs. Pertencimento ..... 34
6.2 Ressignificação e Interdisciplinaridade ..... 36
6.3 O Impacto no Desenvolvimento Estudantil e a Cultura do Movimento ..... 36
**7 CONCLUSÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO** ..... 37
7.1 A Dança como Portfólio de Atividades e Ferramenta Pedagógica ..... 37
7.2 Formação Docente ..... 38
7.3 Considerações Finais ..... 40
**REFERÊNCIAS** ..... 42

# 1 INTRODUÇÃO

A escola é a instituição de maior referência de aprendizado para a maioria dos jovens, onde passam grandes períodos de tempo e vivenciam experiências socioacadêmicas diversas. De acordo com Lya Luft (2003)[1] “a infância é o chão que pisamos a vida inteira”, portanto aquilo que é vivenciado nesse período possui grande influência na construção do adulto que aquele indivíduo virá a ser, logo a escola, como ambiente formador, possui grande importância e responsabilidade nesse processo.

Para um jovem em desenvolvimento, com as diversas mudanças no córtex pré-frontal e reconstruções de conexões neurais, ele tende a menosprezar o pensamento concreto e o aprendizado baseado em fatos, ampliando o horizonte de conhecimentos ao absorver e gerar conceitos mais complexos e abstratos (BONINO, 2024)[2], concomitantemente o fator que determina a tendência favorável, ou não, do seu ponto de vista é simplesmente o “como”. Como lhe será apresentado? Como a atenção é captada? Como aquilo se encaixa em sua realidade? A educação brasileira e o sistema de vestibulares exigem que o sistema pedagógico preze pelos resultados ao invés do trajeto, dessa maneira as aulas pendem para a reprodução em vez da experimentação, o que causa um deterioramento da absorção do conteúdo de maneira plena, perde-se o desenvolvimento desse “como". Para a dança, essa situação é ainda mais evidente: escolas buscam o resultado; os professores precisam apresentar em datas específicas independentemente do seu preparo para a construção desse fim, da colaboração dos alunos ou da estrutura que lhes é fornecida; alunos são obrigados a repetir movimentos e apresentá-los, sem entender a finalidade e valores daquilo que estão representando, porque, quando lhes é explicado, ainda assim não lhes é apresentado de uma maneira que faça sentido em sua realidade, de forma que permeia a ausência de vivências com propósito.

O ambiente escolar vem cultivando a prática da dança meramente como reprodução cultural, para fim de cumprir exigências normativas e para aprazer o círculo de convivência das crianças em ocasiões festivas. É evidente a necessidade da presença das manifestações culturais nas escolas, porém, com as diversas individualidades no aprendizado, é praticamente impossível atingir sua efetividade quando ministrada da mesma maneira para todos, ao longo de diversas gerações. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Artigo 26, parágrafo 2º, prever que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996)[3], a maneira

como tal ensino deve se tornar presente ainda é superficial no que tange a sua abrangência por si só e, especialmente, no ambiente escolar. O dançar vai além de uma reprodução de movimentos sequenciais, é mais do que estilos específicos, padronizados e restritos a nomenclaturas; há uma diversidade conceitual, experimental, histórica, cultural e de desenvolvimento integral no que se refere ao seu ensino, dos quais a maioria dos docentes e discentes sequer possui conhecimento.

Extrapolando o âmbito escolar, a configuração familiar dos jovens também se abstém de tal conhecimento, "[...] pais que nunca tiveram dança na escola e não compreendem as transformações curriculares" (VALLE; ZANCAN, 2023)[4]. O apontamento feito por Flávia do Valle e Rubiane Zancan explicita uma das dificuldades de mudar a visão restrita que se tem do dançar, em especial por não ser visto como uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento, mas como recreação, a depender, como uma restrição sexista. A ausência da verdadeira dança nas escolas é um fator que influencia além do cotidiano pedagógico, mas também a visão do movimento e do corpo dentro da sociedade[4]. Como o explicitado anteriormente, as vivências fornecidas pela escola impactam diretamente na construção do adulto em sua totalidade[1], o que reflete em diversos setores sociais, assim como a visão subjetiva que o ambiente pedagógico transmite, principalmente em relação ao movimento. Márcia Strazzacappa (2001)[5] traz uma reflexão de hábitos presentes no modelo de escola militar da primeira metade do século XX que influenciam a visão do movimento na atualidade, afirmando que "apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a ideia do não movimento como conceito de bom comportamento prevalece". Essa interpretação do movimento e sua relação com a imagem pessoal está presente não apenas na metodologia disciplinar das escolas, mas de toda a sociedade, o que impede o trato adequado do desenvolvimento da cultura corporal em todas as faixas etárias.

Em contrapartida, quando um ambiente que aderiu à prática da dança é analisado, pode-se perceber a mudança não apenas no âmbito corporal e desenvolvimento psicomotor, mas também no comportamental e social, explicitando o caráter formativo da dança no que tange à disciplina, ao autoconhecimento e ao conhecimento do próximo (SHIBUKAWA *et. al*, 2011; SCARPATO, 2025)[6 e 7]. A rotina escolar é beneficiada quando o aluno passa a ter o domínio de suas capacidades físicas e cognitivas, aumentando a percepção de si, podendo expandir seu leque de controle pessoal e desenvolvimento. Todavia, quando nos remetemos à introdução e aprofundamento da dança nas instituições de ensino, é comum pensar na Educação Física como

intermediária desse processo, porém nessa preconcepção está um grande déficit educacional. Além de a própria legislação apropriar outras disciplinas dessa tarefa, como a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2018)[8, 9 e 10] imputa a diversas outras disciplinas ao longo da carreira acadêmica do estudante a integração da dança ao currículo, contudo esse processo não ocorre devidamente na prática. A despeito disso, trata-se de um documento de referência, o qual não transmite os meios necessários para o corpo docente realizar com segurança essa implementação, o que gera lacunas no caminho entre objetivos e resultados, levando a questionamentos acerca do preparo dos docentes, não apenas das disciplinas que possuem mais familiaridade com a dança, como Artes e Educação Física, mas da totalidade da grade curricular.

Muito se discursa acerca da dança na realidade estudantil, mas e para os docentes? É impraticável ministrar aulas de um conteúdo que não se domina. Se já observamos problemáticas para os professores que deveriam reger aulas específicas desse conteúdo, imagine para os que não obtiveram contato nenhum, nem durante a carreira estudantil, nem na formação superior? Essa problemática perpassa não apenas a dança como conteúdo em si, mas também suas multifaces, como forma de expressão, aprimoramento da observação, desenvolvimento do pensamento crítico, incentivo à criatividade, exercício da sinestesia e, principalmente, como ferramenta pedagógica. Observa-se cada vez mais a falta de ludicidade concomitante com a evolução acadêmica, alunos cada vez mais dispersos, com menos autonomia e sobrecarregados. Se atrelarmos o movimento corporal ao cotidiano escolar, não apenas como recreação ou chantagem, obtemos um meio orgânico de aumentar a diversidade de alternativas para retomar o controle da sala, captação de atenção, autorregulação estudantil e aprendizado dinâmico, tudo isso através da alta gama de possibilidades que o movimento proporciona, movimento esse que está enraizado na gênese da dança.

É necessário entender do que se trata e como se apropriar dessa ferramenta, para em seguida aderir à presença real da dança na escola, para além de uma coreografia em datas comemorativas, assim como transmitir apropriadamente o propósito desse conteúdo para que os alunos possam aderir às vertentes de sua abrangência em todos os aspectos de seu desenvolvimento como indivíduos sociais. É fato que a estrutura de ensino atual deve acompanhar essa evolução, sendo capaz de proporcionar um ambiente propício à manutenção e propagação da cultura existente, assim como o incentivo a sua diversificação, colocando o jovem como protagonista desse processo e a sociedade como público incentivador.

São inúmeros os fatores que culminaram na situação atual, e a quebra desse ciclo só poderá ocorrer a partir do entendimento e reflexão desse processo, assim como a identificação dos principais pontos de fragilidade do sistema educacional. Com a finalidade de identificar e discutir acerca dos fatores citados que incitam a defasagem do ensino da dança nas escolas, assim como suas consequências no desenvolvimento do aluno e da sociedade, será feita uma revisão bibliográfica de estudos anteriores na área. Após a fundamentação normativa e teórica, aprofundaremos a discussão buscando meios de evitar que essa negligência seja perpetuada, analisando os possíveis impactos que essas mudanças trariam após sua aplicação, dentro e fora do ambiente escolar.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa, analisando dados de documentos normativos preexistentes e revisão bibliográfica de livros, artigos científicos, teses e dissertações, métodos esses que foram escolhidos com a finalidade de analisar a abrangência e subjetividade presente no tema, por meio de uma leitura crítica e filtragem minuciosa para fundamentação de discussões.

Afim de encontrar embasamento teórico acerca da legislação e das diretrizes curriculares foi necessária a busca em plataformas oficiais do governo, houve a necessidade de investigação por meio da cronologia, para entender a progressão normativa relevante para a dança escolar. Quanto as leis, a Constituição Federal de 1988[11] é encontrada no site do Supremo Tribunal Federal, enquanto a LDB[3] encontra-se no do Planalto Central. Em relação às diretrizes, inicialmente foi encontrado os Parâmetros Curriculares Nacionais que não possuem valor normativo, apenas de referência norteadora para os docentes, sendo selecionados os de Artes[15] e de Educação Física[16] para compor o embasamento e correlação com o tema, sendo encontrados na plataforma oficial do MEC. Conforme a investigação apontou a necessidade de estabelecer diretrizes mais claras e específicas para nortear a educação brasileira, surgindo inicialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais e em seguida a Base Nacional Comum Curricular, ambas podem ser encontradas no portal do Ministério da Educação.

Quanto aos Projeto Político-Pedagógico das Escolas e as pesquisas de estudos acadêmicos relacionados ao tema, foi necessária a busca em plataformas e revistas de publicação científica, sendo as digitais a Scielo e o Portal de Peródicos CAPES, as quais foram utilizadas as seguintes palavras chaves para encontrar conteúdo direcionado: Dança Escolar,

Movimento, Desenvolvimento Infantil e Dança na Infância. Contudo, muitas referências foram provenientes de materiais físicos descobertos através de referencias presentes nos materiais digitais, que despertaram a curiosidade, sendo procurados e analisados para compor o embasamento necessário para o presente estudo.

## 3 REVISÃO NORMATIVA

### 3.1 Dança na Legislação Brasileira

Aquele que é considerado cidadão brasileiro possui diversos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988. No Artigo 205, a educação é garantida como princípio fundamental, sendo definida como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, com a colaboração da sociedade (BRASIL, 2024)[11]. Especificando esse acesso, o Artigo 206 cita princípios do ensino imprescindíveis à garantia desse direito, como: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2006)[12]. Ainda há a reafirmação do dever da família, da sociedade e do Estado para com as crianças e adolescentes, assegurando seus direitos, especialmente a educação, como prioridade no Artigo 227 (BRASIL, 2010)[13], sendo o Estado direcionado de maneira mais específica no Artigo 208 (BRASIL, 2024)[14], para afirmar o compromisso de todos com a educação e o futuro da juventude brasileira.

### 3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como Referência

Com a garantia da educação surgiu a demanda normativa de direcionar esse ensino, suprida pela LDB (BRASIL, 1996)[3], assim surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais o ensino da dança aparece nas disciplinas de Artes (BRASIL, 1997)[15] e Educação Física (BRASIL, 1997)[16]. Analisando os PCNs de Artes, é possível verificar que “o

ensino da dança tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno, em que a experiência motora permita observar e analisar ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo" (SOUZA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014)[17], seguindo de acordo com três eixos norteadores: a produção (fazer artístico), a fruição (apreciação) e a reflexão (compreensão). Permeando essas especificações do documento, dentre os objetivos da dança em Artes, destacam-se as experiências dos movimentos corporais dos discentes, possibilitando o desenvolvimento de uma relação de cooperação, identificação e compreensão entre corpo, dança e sociedade, sendo assim, estimulando o aluno a compreender e analisar não apenas o próprio trabalho, mas também a aprimorar a apreciação estética e a análise crítica do patrimônio cultural artístico.

Em relação aos PCNs de Educação Física, entendem-se as danças e brincadeiras como ferramentas para os alunos aprofundarem seus conhecimentos acerca das qualidades do movimento expressivo, além de aprimorarem fundamentos práticos da ação, como "serem capazes de improvisar, de construir coreografia, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas" (BRASIL, 1997)[16]. Sendo assim, a Educação Física aborda a temática da dança, mais especificamente como atividades rítmicas e expressivas, nas primeiras quatro séries, especificando como uma possibilidade de perspectiva do professor, não sendo obrigatória a aplicação isoladamente.

É possível identificar congruências entre os PCNs das duas disciplinas. Primeiramente, ambas estão de acordo com a proposta de Dança Educativa de LABAN (1990)[18] quando o enfoque está na conscientização e percepção corporal; os fatores de espaço, tempo, peso e fluência, assim como as nuances expressivas e gestuais do movimento; o desenvolvimento interpessoal do aluno e também com o mundo através das atividades de estímulo à criatividade e improviso (BRASIL, 1997)[16]. Outro fator de interseção entre eles seria a presença da ludicidade, sem perder a contextualização histórica, cultural e social presente no conteúdo da dança, abrangendo a diversidade mundial. Desse modo, os PCNs de Educação Física apresentam um repertório de atividades rítmicas ou expressivas que podem ser trabalhadas como complementação ao bloco artístico, sendo assim, "os PCNs de Artes fazem uma apresentação mais detalhada das sugestões de trabalho com a dança na escola" (SOUSA; HANGER; CARAMASCHI, 2014)[17], devido ao fato de incluírem três aspectos direcionais à jornada de conhecimento do estudante: a dança na expressão e na comunicação humana; a dança

como manifestação coletiva e a dança como produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997)[15].

Apesar de os Parâmetros dos anos 90 serem bons norteadores, surgiu a necessidade de o Brasil evoluir de um sistema de sugestões para algo mais concreto, consequentemente, que abrangesse direitos garantidos legalmente, sendo eles as Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs (BRASIL, 2013)[19]:

> As diretrizes curriculares são concebidas como normas obrigatórias, enquanto os parâmetros são apresentados como referenciais para a prática pedagógica, o que marca uma tentativa de controle legal sobre a organização dos currículos escolares em todo o território nacional (LOPES, 2004, p. 75)[20].

As Diretrizes são estabelecidas como a estrutura reguladora da implementação normativa da educação brasileira, delimitando princípios, fundamentos e procedimentos que regem o ensino, servindo de material de apoio a documentos futuros. As DCNs citam a dança como parte das ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, seguindo do pressuposto de que a possibilidade do conhecimento e entendimento das diferentes culturas tende a diminuir conceitos preconceituosos preestabelecidos por falta de proximidade, sendo citada em diferentes tópicos, como o ensino da Cultura Africana, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. No que tange a esses tópicos, a dança está sempre presente como parte do repertório cultural, valorização da corporeidade, oralidade e da arte, sendo enfatizada no tópico da Educação Escolar Indígena a importância do caráter lúdico nas aulas, "[...] por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental" (BRASIL, 2013)[19]. Na Educação Quilombola, a necessidade da presença e reposições de materiais para a Educação Infantil está explicitada: "[...] devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados à faixa etária, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas" (BRASIL, 2013)[19], o que reafirma a dança não apenas como conteúdo passageiro, mas imprescindível à educação, devendo receber a devida atenção e manutenção constante de recursos.

## 3.3 A perspectiva da BNCC sobre Dança

Em relação ao referencial normativo da educação brasileira, pode-se considerar as DCNs como a concha (estrutura e princípios) e a BNCC como o corpo (direcionamento

pedagógico específico) dessa estrutura. Dessa maneira, a BNCC (BRASIL, 2018)[8] surge para suprir as lacunas e orientar, na qual consta que "as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular que trata o § 2º desse artigo" (BRASIL, 1996)[3]. Sendo assim, em concordância com a LDB, no artigo 26, surgiu a BNCC:

> 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 (BRASIL, 1996)[3].

Com a formulação dessa base, a dança passa a ganhar um peso maior no ambiente escolar, sem excluir o caráter recreativo, mas como uma ampliação de possibilidades, sendo aderida ao currículo acadêmico. Referente à Educação Infantil, a ludicidade da dança permanece presente nos campos de experiência da BNCC: corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 1996, p. 41).

No Ensino Fundamental, temos duas vertentes em relação à dança: as matérias que a aderem como conteúdo próprio e as que perpassam pela dança com finalidade de análise ou repertório cultural. A BNCC configura a dança como parte das linguagens nas quais a Arte está centrada, juntamente com as Artes Visuais, a Música e o Teatro, com o intuito de trabalhar a contextualização dos saberes e das práticas artísticas, possibilitando a compreensão de contextos sociais em diferentes épocas a partir da interação do sujeito com a cultura, o que contribui para o desenvolvimento das dimensões do conhecimento:

> A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (BRASIL, 2018, p. 197)[8].

Quando se proporciona a interseção entre o movimento e o contexto de vida do aluno, a dança se transforma para além da prática, convergindo no intelecto e sensorial. Portanto, o conteúdo de Artes deve levar em conta o diálogo entre linguagens, para proporcionar a abrangência que esse tema demanda, trabalhando a reflexão crítica, mudança de perspectiva e conexão com o mundo, provendo a integração entre técnica e contexto social, a fim de expandir a capacidade do indivíduo sobre si e seu papel na sociedade.

Enquanto a dança é vista como uma linguagem para artes, na Educação Física ela aparece como unidade temática do Ensino Fundamental, explorando a diversidade de estilos, com suas particularidades e contextos histórico-culturais, que permitem o aprimoramento do

olhar crítico através da possibilidade de diferenciação dos movimentos e ritmos próprios associados a cada modalidade.

> Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2018, p. 220)[8].

O direcionamento que rege tal conteúdo é a progressão pedagógica com base na proximidade: do mais ao menos familiar. O que permite, inicialmente, uma aproximação e apropriação devida da cultura da localidade ou região, até chegar à ampliação do conhecimento histórico-cultural de outros horizontes, adquirindo conhecimento e experiências nas esferas nacional e mundial, aprofundamento feito gradualmente ao longo dos segmentos.

Introduzindo o conceito da Unidade Temática da Dança, baseada na familiaridade, inicia-se o Ensino Fundamental no 1º e 2º ano com a Dança do Contexto Comunitário e Regional, a fim de aprofundar a visão do jovem às manifestações de movimento e cultura que acontecem ao seu redor, no cotidiano. Prosseguindo essa reflexão, amplia-se a área de conhecimento do 3º ao 5º para não apenas danças regionais brasileiras, mas também do mundo, com enfoque em danças de matriz indígena e africana, abrindo oportunidade para a contextualização dessas culturas e, principalmente, das origens do Brasil e seus povos originários. Para 6º e 7º, a BNCC delega as danças urbanas, aumentando o leque cultural, enquanto 8º e 9º trabalham as danças de salão, abrindo discussões sobre ônus e bônus dessa prática na escola e sua importância dentro e fora do contexto escolar. Fazendo a conexão pedagógica entre história e conteúdo prático, é possível criar pontes que possibilitem a aproximação entre presente e passado, para que jovens entendam o processo evolutivo que a dança proporciona, assim como sua influência, que ainda pode ser refletida e percebida nos costumes atuais, a depender do olhar crítico do observador.

No Ensino Fundamental, a BNCC também perpassa a dança por entre outras matérias, integrando a dança ao currículo programado. A Língua Inglesa do 8º ano traz a dança para sua realidade, a fim de assimilar a comunicação intercultural, auxiliando na construção de um repertório cultural. Seguindo a mesma linha, o Ensino Religioso, em sua totalidade curricular ao longo das séries, traz a dança como contextualização, mais especificamente relacionando-a

com manifestações religiosas, com o propósito de trabalhar nos alunos a capacidade de identificação das diversas formas de expressão da espiritualidade em tradições diversas.

Com a adesão do novo currículo do Ensino Médio, houve mudanças no ambiente escolar, mas a dança ainda se mostra presente em diversas disciplinas. Conforme o esperado, Artes demonstra forte presença desse conteúdo, à qual o documento direciona para o trabalho da dança com enfoque nas expressões regionais; porém, há um diferencial nesse segmento: a explicitação da finalidade. A competência específica 6, presente na página 496 da BNCC, trata a dança como uma ferramenta para o desenvolvimento da vida pública e participação do processo de criação cultural dos jovens, tal como a criação autoral, exploração de possíveis conexões e intersecções entre as linguagens. O entrelaçamento de culturas e saberes explicitado vai além da prática em si; de maneira conjunta, é necessário o incentivo aos jovens para se tornarem apreciadores de artes.

A Educação Física no EM ainda é orientada a trazer práticas diversas, porém com um viés de estímulo ao pensamento autônomo acerca das atividades:

> No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, à socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 489)[8].

O texto continua explicitando a contribuição dessas vivências para a formação de indivíduos capazes de analisar e transformar as práticas corporais, pois o contato desses estudantes com essas atividades permite o aperfeiçoamento de habilidades não apenas físicas, mas também reflexivas intelectualmente, pelo fato de seus questionamentos impulsionarem esses debates. Com o desenvolvimento do pensamento crítico da juventude, é citada a tomada e sustentação de decisões éticas, mantendo o caráter de consciência e reflexão, em especial acerca da defesa dos direitos humanos e valores democráticos.

No EM, a presença do caráter analítico persiste em todos os campos; desse modo, o documento continua relacionando a dança, de maneira complementar, com a Língua Portuguesa, a título de que os estudantes devem exercer a capacidade de desmiuçar as possibilidades e habilidades expressivas das linguagens, o que inclui o movimento, ou seja, a

linguagem corporal. Ele ainda prossegue determinando a competência específica 2, necessária para que estudantes possam "[...] analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas [...] quanto textos de outros campos" (BRASIL, 2018, p. 494), citando como exemplo diversas obras, dentre elas o espetáculo de dança Gira. Além da análise, o conteúdo da Língua Portuguesa ainda complementa com a necessidade da participação dos jovens na etapa de desenvolvimento:

> Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo.
>
> Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações (BRASIL, 2018, p. 498).

Dessa maneira, os jovens têm a possibilidade de desenvolver seu campo pessoal, através da produção e comentário acerca da cultura de modo comunitário, assim como o campo artístico-literário, realizando as mesmas etapas a fim de criticar ou apreciar obras e conteúdos, garantindo o desenvolvimento integral do jovem, o que contribui para o aumento do repertório de conhecimento artístico da nova geração, estimulando os diversos sentidos e, principalmente, a criatividade, necessária para a renovação da cultura social.

## 3.4 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como Reflexo da Realidade Escolar

Apesar da existência de material normativo abrangente e específico, cada instituição de ensino adapta a legislação à sua realidade, adaptação essa feita de maneira coletiva entre corpo docente e coordenação escolar, a fim de garantir a homogeneidade de participação através do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo Veiga (2011)[22], o currículo transmite a organização do conhecimento escolar, resgate da escola como espaço público, lugar de debate e diálogo, fundado na reflexão coletiva, o que demanda a necessidade da interação de indivíduos diversos em prol de um mesmo objetivo, documento o qual ela relaciona como uma direção para a atuação da escola:

> É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo. É político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades com a formação do cidadão e é pedagógico porque expressa as ações educativas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais e sua intencionalidade (SOUZA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014)[17].

Considerando que o PPP é uma construção colaborativa que reflete a realidade da instituição e, de acordo com Betini (2005)[23], apresenta a visão geral do que a escola aspira, desde objetivos, metas e estratégias permanentes, assim como questões administrativas. Para tal construção fluir, Veiga (2011)[22] utiliza sete elementos norteadores para guiar a construção do PPP: finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação. Tendo em vista que o PPP deve agregar o currículo, o que engloba conteúdos, metodologias e procedimentos presentes durante o processo de planejamento, é válido inferir que, caso haja a presença da dança nesse conteúdo, poderia estar refletido no documento, o que seria transmitido para o cotidiano da escola, acarretando na possibilidade do aumento da sua prática direta ou indiretamente no processo educacional de diversas matérias e rotina da instituição. Porém, tal inserção, apesar de benéfica para a escola como um todo, seria possível apenas mediante o consentimento de todo o corpo docente e administrativo da instituição; devido ao seu caráter político de construção coletiva, devemos considerar que todos os responsáveis por esse processo devam ter ciência da importância desse conteúdo.

Fazendo uma alusão ao caráter político do PPP, Libâneo (2004)[24] enfatiza que o documento é construído a partir de um processo democrático de decisões, não apenas um amontoado de papel burocrático, mas sim formado a partir de um processo coletivo de ação e reflexão. Sendo assim, faz-se necessária a garantia de que toda a comunidade tenha ciência da importância da dança e firme sua presença na produção do conhecimento escolar e no produto da mesma.

# 4 FUNDAMENTAÇÃO DA DANÇA

## 4.1 A gênese da Dança

Ao que se refere à dança, o primeiro caráter que se observa é sua abrangência, podendo vir de representações culturais, históricas, sociais, ou apenas o movimento por si só, sendo ou não utilizado como forma de expressão. De acordo com Robinson (1978)[25], a gênese da dança

vem daquilo chamado de “magia”, que surge das profundezas do ser humano, inerente a estéticas ou conceitos pré-estabelecidos.

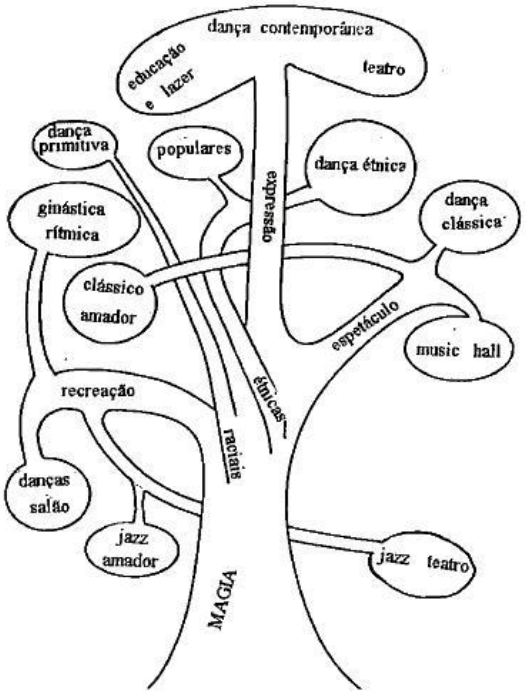



**Figura 1 – Árvore do Movimento.** Fonte: STRAZZACAPPA, 2001, p. 72[5].

Essa magia se transmuta em diferentes funções através de três ramificações principais: a expressão, o espetáculo e a recreação, ditas como motivações. Dentre elas, a mais significativa da dança é a expressão, tanto que se mostra como a continuidade do ramo principal no diagrama, surgindo, a partir dela, o teatro, a dança contemporânea, a educação e o lazer; as duas últimas aparecem em conjunto, o que configura uma concordância com a BNCC e a ludicidade da dança presente na Educação Infantil.

Ao observar as bifurcações em torno do tronco principal, uma para recreação e outra para o espetáculo, ao mesmo tempo que surgem outras duas ramificações menores, das danças étnicas e raciais, todas mostram a origem de alguns dos estilos de dança ou movimento mais conhecidos. Contudo, é possível identificar que esta árvore necessita de algumas atualizações, por exemplo: o *jazz*, que se iniciou na recreação, praticada por indivíduos sem interesse profissional, e acabou evoluindo para os espetáculos, ao mesmo tempo que a dança clássica percorreu o caminho inverso, passando a ser praticada também fora dos palcos por amadores, apenas por lazer. Sendo assim, deveria haver algumas novas interseções nos ramos da árvore,

da mesma forma que novos galhos nasceram com o passar do tempo, como danças de rua e regionais específicas, tanto do Brasil quanto do mundo, que acabam influenciando outras culturas e servindo de inspiração para outras regiões e o surgimento de novos estilos, por sua vez, agregando em algumas delas seu caráter ambíguo entre espetáculo e recreação.

Strazzacappa (2001)[5] traz a reflexão acerca da unificação metodológica do ensino da dança:

> Neste diagrama, fica evidente a diferenciação que é feita entre o fazer amador, o profissional, o educativo e as manifestações culturais. Mas seria o ensino de dança um só para todos? No curso de Licenciatura em Dança, deixamos em aberto a opção estética. O que importa não é a linha escolhida, mas como através dela pode-se trabalhar os elementos que consideramos importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo na escola." (STRAZZACAPPA, 2001, p. 73)[5].

Cabe o diálogo acerca das escolhas da escola em quesito de linha de desenvolvimento; muitas encontram barreiras por focar na parte estética e deixar de lado a variabilidade e subjetividade da dança, as quais teriam maior capacidade de adequação às diversas necessidades do cotidiano escolar.

## 4.2 O Movimento

Ao pensar em dança, automaticamente remete-se à ausência de estática corporal, ou seja, ao movimento. É impossível adentrar no tópico de movimento na escola sem citar Rudolf Laban, o qual desconstrói o caráter tecnicista quando disse que “todo movimento humano, seja ele voltado para uma finalidade prática ou para a expressão de um sentimento, pode tornar-se o material para a arte da dança” (LABAN, 1978, p. 43)[27].

Para ele, o movimento é mais do que passos de dança e coreografias, é também a recontextualização de movimentos comuns e cotidianos na representação artística, a junção e ressignificação dos fatores do movimento: espaço, tempo, peso e fluência. Dentro dessa nova visão de movimento, encontravam-se diferentes categorias: movimentos funcionais (baseados em atividades de trabalho e esforço físico); movimentos expressivos (representações gestuais de emoções e questões internas); por fim, a dança livre (gestos aleatórios e diversos que ganham propósito a partir da interpretação e contextualização). A partir dessa releitura do movimento, Laban abriu os horizontes das possibilidades coreográficas e não coreográficas, livrando a dança de rótulos e limitações, além de expandir suas funcionalidades para o cotidiano; ao comparar o trabalho industrial ao artístico e encontrar semelhanças no processo de treinamento em ambos, ele concluiu que “Seja o propósito do movimento trabalho ou a arte, isso não

importa, já que os movimentos são invariavelmente os mesmos" (LABAN, 1978, p. 141)[27], o que valoriza o processo além do produto, promovendo a consciência do movimento e do corpo.

O conhecimento do próprio corpo refina a sensibilidade e o entendimento de si e do outro; afinal, essa conscientização exercita tanto a percepção de espaço e ambiente, também em relação ao próximo, quanto os estados corporais e a capacidade do cérebro de ampliação da criatividade, percepção de movimento e reconhecimento de sensações, aumentando a atenção e a sensibilidade, sendo essa descrita como "a capacidade de decupar mais detalhes, presentes nos estados corporais, identificados nas nuances de tensões corporais, na organização do corpo no espaço, na relação do corpo com a gravidade e assim por diante." (VALLE; ZANCAN, 2023, p. 9)[3]. Essa expansão proporcionada pela experiência da dança vai além da prática; também ocorre quando assistimos, afinal, quando um corpo observa o outro se movimentar, nesse caso como produção de arte, abrem-se as possibilidades de conexão em que "[...] o movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência cinestésica (sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo) imediata" (GODARD, 2003, p. 24)[28], o que implica na abrangência da dança, quando se analisam as possibilidades de interações físicas e emocionais do dançarino também com o espectador. Essa conexão é facilitada pela emoção, memória e imaginação, visto que, ao assistir, o corpo gera sensações que são reproduzidas a partir de experiências prévias que remetem ao que é visto, e mesmo quando não há proximidade, por falta de vivência, a imaginação entra em ação criando sensações próximas do que é visto de acordo com o arsenal sensorial que o indivíduo possui.

## 4.3 Dança, Cultura e Sociedade: Interseções

É evidente a presença e importância da dança na cultura dos povos ao redor do mundo, estando presente em datas comemorativas, rituais, expressões religiosas, dentre outros. A partir dessa construção, as pessoas vão moldando costumes e conceitos que exercem bastante influência dentro da sociedade; contudo, apesar da dança constituir parte da cultura, ela não se resume a isso, apesar de diversos estudos confirmarem tal cenário.

De acordo com os estudos de Scarpato (2004)[28], Rocha e Rodrigues (2007)[30], Sousa *et al.* (2014; 2010)[16 e 30], Finick e Capri (2011)[32], a dança está presente nas instituições de ensino, porém vem sendo trabalhada apenas nas festas escolares, especialmente nas festas juninas, dia

das mães ou pais, ou pontualmente em demais eventos especiais presentes nos cronogramas do local. Apesar da dança ser parte do conteúdo programático, ela vem sendo trabalhada apenas em apresentações, como demonstração cultural ou entretenimento, além de ser alterada constantemente devido à influência das mídias sociais com as chamadas "*trends*" (tendências que viralizam nas redes sociais), negligenciando sua fundamentação teórico-prática, criando uma realidade em que os estudantes não conhecem a verdadeira definição e história da dança. Uma juventude que não conhece e não se apropria do conteúdo cultural não pode dar continuidade no seu processo de construção ou evolução, assim como na transmissão às demais gerações e integração de tal prática no cotidiano, o que interfere diretamente na construção da sociedade e sua relação com o dançar, consequentemente com o movimento.

O processo de criação, especialmente da arte e do movimento, necessários para a construção da cultura, instiga a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, que utilizam seu repertório de movimentos como recurso para a dança, o que permite o aprimoramento de sua cidadania, afinal "no momento em que aprendem a fazer e apresentar suas escolhas, gradualmente podem se apropriar de uma forma de expressão que é uma formação cidadã e crítica, e aprendem, ademais, a fazer apreciações, análises e discussões argumentativas sobre essas escolhas" (VALLE; ZANCAN, 2023, p. 14)[3]; em contrapartida, alunos com pouca ou nenhuma vivência de movimentos são prejudicados nesse processo e tendem a perder o interesse, deixando de participar do processo de construção cultural e autodesenvolvimento. A falta da oferta de um ambiente propício aos jovens de exercitar sua imaginação, capacidade de escolha, refletir e construir material, exercitar seu pensamento e análise crítica, fornecido pela prática da dança, é uma falha direta ao processo de construção de um cidadão, o qual exige tais habilidades.

A defasagem do ensino da dança pode ser um marco do início da extinção de alguns estilos ou expressões culturais, ao comparar com a cultura do movimento da capoeira, por exemplo, em que o contexto histórico é ensinado nas escolas, é praticada dentro e fora desse ambiente e alunos compreendem sua importância não apenas culturalmente, mas para a transformação de uma sociedade através do movimento corporal, como seria se esse conhecimento teórico e prático não fosse repassado? A falta de transmissão gera o esquecimento com o passar das gerações, acarretando não apenas a perda de um conteúdo, mas a abstração de vivências e ensinamentos valiosos para o desenvolvimento humano e social, de acordo com Sborquia e Galhardo (2002)[33], a dança é descontextualizada da cultura, causando

uma marginalização da mesma no conteúdo escolar. Contudo, esse processo não é alheio ao interesse dos alunos, é de responsabilidade e dever da cadeia superior educacional prover tal conhecimento de maneira adequada, incluindo docentes e principalmente governantes, mesmo que esse conteúdo não seja vantajoso para eles.

Levando em consideração que "aqueles que não conseguem lembrar do passado estão condenados a repeti-lo" (SANTAYANA, 1905, p. 284)[34], pode ser constatada a importância da transmissão de conhecimento. Porém, se quem absorveu o significado dessa citação não foram os cidadãos? Se o topo da cadeia social aprendeu que dar livre acesso ao movimento possibilita o autoconhecimento que pode vir a ser prejudicial à estabilidade hierárquica? É fato que uma defasagem do ensino da dança, principalmente popular, só seria benéfica a um grupo seleto de indivíduos, sendo caracterizada como proposital ou não, apenas pela escolha de permitir que ela se perpetue. Valle e Zancan (2023)[3] enfatizam o fato de que "a dança perpassa o exercício da estesia, que envolve a sensibilidade para perceber o mundo. Lembrando que Criação, Fruição, Expressão e Estesia são partes das dimensões do conhecimento da Arte na BNCC (Brasil, 2018)", devido ao fato de essa modalidade exercitar a fruição no envolvimento do aluno no processo de leitura e interpretação de espetáculos, a criação quando necessita produzir trabalhos práticos que envolvam o movimento e a expressão na maneira que transmitem a informação que é desejada. Sendo assim, a negligência vai além do desenvolvimento motor, mas também afeta a capacidade de percepção do mundo e das sensações ao seu redor, com prejuízos claros a curto e longo prazo.

## 4.4 A Linguagem Corporal: Além da Saúde

Há tempos, médicos, educadores físicos e demais profissionais da saúde vêm disseminando os benefícios da prática de atividade física para o corpo a curto e longo prazo, fato esse que também se estende à dança, afinal "[...] é uma atividade física que envolve o corpo como um todo, proporcionando benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais, auxiliando no controle do estresse e na melhora da qualidade de vida" (HAAS, 2010, p. 15)[35]. Contudo, apesar de ser plenamente conhecida por seu caráter de estímulo ao lazer, a dança é mais do que um passatempo ou hábito em prol da saúde e do entretenimento.

Se entender a caligrafia como exercício de domínio do alfabeto, que serve como ponte para o aprendizado da linguagem verbal, também é possível compreender outra funcionalidade,

transpondo essa lógica para a dança, a qual serve como possibilidade de exercício do domínio do movimento e coordenação motora, que serve como ponte para o aprendizado da linguagem corporal. É inerente à dança não apenas a variedade de estilos e ritmos, mas também, dentro dessas mesmas especificidades, há outras variedades ainda maiores de habilidades e competências motoras que possibilitam a expansão do autoconhecimento e percepção espaço-social, sendo assim, "a dança é uma linguagem que se utiliza do corpo para falar de si e do mundo, permitindo que o aluno/dançarino desenvolva uma consciência crítica e estética sobre seus próprios movimentos e sobre a sociedade em que está inserido" (MARQUES, 2010, p. 28)[36].

Ao entender a dança como linguagem, também é possível compreender a existência de certos déficits comportamentais na sociedade. Partindo da análise de que crianças que não exercitaram apropriadamente a caligrafia da educação infantil carregam marcas até a maturidade, causando uma capacidade reduzida do gesto motor e dificuldades na manutenção da fluidez em tarefas de precisão, isto é, "a escrita manual é um ato motor que se automatiza após anos de prática. A criança que não exercita a grafomotricidade falha em criar os 'engramas motores' necessários, o que pode gerar no adulto uma ineficiência na coordenação de movimentos isolados dos dedos e uma incapacidade de sustentar esforços de preensão prolongados" (LURIA, 2014, p. 112)[37]. Sendo assim, naturalmente, a falta do exercício apropriado da dança, movimento e ritmo também traz consequências na vida adulta; Saraiva (2005)[38] cita a negação da dança e do movimento rítmico na infância como a causa do "analfabetismo corporal" que se prolonga ao longo da vida do indivíduo na forma da dificuldade de autopercepção corporal como veículo de comunicação e presença no mundo, gerando indivíduos mais rígidos e mecanizados, interferindo além da capacidade de fluidez física, mas também em interações sociais, na capacidade de adaptação a novos espaços ou situações, dificuldade de organização de tarefas em espaços de tempo específicos como reflexo da falta de ritmo e no aumento da propensão a dores posturais, devido ao fato de o corpo não ter desenvolvido autopercepção e inteligência cinestésica.

Os reflexos dessas defasagens, apesar de não serem facilmente percebidos por indivíduos leigos quanto à linguagem corporal, são constantemente sentidos por aqueles que as carregam: "A falta de uma educação rítmica e corporal na base do desenvolvimento infantil impede que a criança organize sua percepção temporal e espacial, resultando em um adulto com pobreza de gestos, falta de harmonia motora e uma relação de insegurança com o próprio corpo

e com o meio social" (LE BOULCH, 1987, p. 142)[39]. Dentro do ambiente pedagógico existem diversos casos de jovens, neurodivergentes ou não, com dificuldades de autorregulação ou interação social que não entendem a causa de tal para poder buscar a quebra do padrão, contextualizando com a falta de capacitação e conhecimento motor de grande parte da equipe pedagógica, entende-se que muitos também não recebem essa orientação externa. Inclusive a respeito de neurodivergentes, especialmente aos que não possuem familiaridade ou interesse em realizar práticas de ritmo e movimento, é necessária a interferência, a fim de retirá-los da "zona de conforto", visto que a permanência nesse limbo da inércia pode acarretar prejuízos futuros.

Elucidando essa carência, torna-se necessário compreender que "para a criança neurodivergente, a ausência de desafios motores e rítmicos impede a organização das funções executivas; ao ser mantida em uma zona de conforto sem o devido estímulo psicomotor, ela desenvolve na vida adulta uma 'deficiência secundária', caracterizada pela incapacidade de sincronizar movimentos e pensamentos, o que gera isolamento social e uma dependência funcional evitável" (FONSECA, 2016, p. 215)[40]. Além das questões sociais e da falta de desenvolvimento da autopercepção, também há prejuízos motores provenientes do pouco estímulo da organização neurológica que o ritmo proporciona, que, contudo, não é devidamente explorado, pois "a ausência de intervenções baseadas em ritmo e dança durante as etapas críticas do desenvolvimento de crianças com TEA e TDAH pode resultar, na vida adulta, na cristalização de déficits práxicos. Sem a mediação rítmica para organizar a percepção temporal, esses indivíduos frequentemente apresentam dificuldades na automatização de movimentos, o que se traduz em uma coordenação motora tardia, caracterizada pela falta de fluidez e pela ineficiência no planejamento de sequências motoras complexas" (MAGALHÃES, 2018, p. 112)[41]. Tal qual um computador que necessita carregar uma grande quantidade de dados, todavia o processador não suporta, o que acarreta lentidão ou travamento, assim é igualmente o funcionamento da máquina do corpo humano, sendo necessário estímulo constante e adequado a fim de garantir a atualização do nosso processador, o cérebro, assegurando a fluidez do sistema operacional, o corpo e seus movimentos. Dessa maneira, um ambiente escolar inclusivo tem tarefa de não apenas promover a convivência social, mas também é válido lembrar que todos têm o direito e a necessidade de acessar a educação motora e rítmica de acordo com suas especificidades, a fim de garantir a evolução de suas capacidades, não com

intuito profissionalizante, mas sim capacitante, expondo a melhor versão de cada indivíduo e garantindo seu desenvolvimento pleno.

## 5 A DANÇA NA REALIDADE ESCOLAR: A NEGLIGÊNCIA VELADA

### 5.1 O Movimento na Escola

A inclusão da Educação Física como matéria obrigatória no currículo pela LDB nº 9394/1996 evidencia o entendimento da sociedade da importância de cuidar do corpo e movimentar-se. Porém, por que limitam esse movimento exclusivamente a essa matéria? Por que ele, apesar de ser visto como necessário, está raramente presente nas demais matérias? A não ser, obviamente, quando se trata de um acordo com a finalidade de persuadir o aluno.

Alunos são condicionados a permanecer horas sentados, evitando o máximo possível falar, andar, levantar, virar, olhar para o lado, correr, então... impensável. Para um sistema que exige uma grande quantidade de atenção numa diversidade de conteúdos, em que os professores são exigidos e constantemente cobrados por resultados acadêmicos, não há espaço e tempo para dispersão, abrindo portas para a negociação. Strazzacappa (2001)[5] evidencia a presença do movimento na escola como moeda de troca, em que professores usam da mobilidade física como punição e da permissão do movimento como prêmio, alimentando o pensamento de que o não-movimento é sinônimo de bom comportamento, rotulando alunos ativos como "bagunceiros" ou "mal-educados", fomentado pela repressão dos próprios responsáveis, os quais esperam suprir os padrões aceitos e demonstrar sua capacidade de formar crianças "educadas", ou seja, começa em casa e é afirmado na escola quando alunos são proibidos de usufruir do recreio ou da aula de Educação Física, enquanto outros recebem o benefício de ter minutos a mais de brincadeira livre, evidenciando que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto.

Ao invés de utilizar a necessidade natural das crianças de movimentar-se e gastar energia como ferramenta de captação de atenção e fixação do conteúdo, vem sendo preferida a limitação, para que, quando haja a liberação, o corpo docente possa ser visto como benevolente, afirmando a hierarquia, autoridade e, consequentemente, a marginalização de crianças ativas com dificuldades de se encaixar no padrão estético esperado. Essas crianças que são constantemente restringidas com a promessa de um momento livre chegam aos intervalos e às aulas de Educação Física eufóricas e, em sua maioria, descontroladas, tornando esses momentos

caóticos e até mesmo perigosos, visto que a visão de liberdade e euforia as faz perder a noção de que esses ambientes também possuem um código de conduta e limites próprios, o que acarreta o aumento de machucados e brigas, o que muitas vezes as leva a mais punições, tirando o pouco que lhes resta, geralmente, as afastando momentaneamente do recreio e das aulas de Educação Física e Artes que mais ganham o afeto dos alunos, justamente pela promessa e possibilidade da liberdade que tanto anseiam.

## 5.2 A Epistemologia da Dança e a realidade em Artes e Educação Física

Apesar de a dança vir de diferentes origens, tanto históricas quanto culturais ou religiosas, seus métodos variam muito a partir não apenas da modalidade, mas também do ponto de vista da disciplina e do profissional. Por se tratar de um conteúdo abrangente, a epistemologia da dança possui vários caminhos para seguir e analisar, mas os limites são claros e convergentes em todas as possibilidades, a ausência ou o despreparo de professores. Apesar de a LDB 9394/1996 garantir também o ensino da Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, agregando linguagens como a música, dança, teatro e artes visuais, é difícil encontrar a presença da abordagem plena da dança nessa disciplina. Mesmo com a reafirmação das DNCs e da BNCC acerca da necessidade e importância da dança na escola, assim como seu pertencimento também em Artes, devido a diversos fatores, essa teoria não é efetivada no cotidiano.

Além da dura realidade da falta de especialistas da área nas escolas, principalmente na rede pública, para aquelas que possuem e mesmo assim apresentam déficit no ensino desse conteúdo, há agravantes que perpassam por todo o caminho da formação desses profissionais. Tanto para professores de Artes, quanto de Educação Física, a falta de preparo torna-se o principal fator responsável pela ausência da dança no ambiente escolar, apesar da gama de possibilidades de conteúdos que a mesma engloba, os profissionais chegam ao mercado de trabalho sem conhecer, entender e muito menos saber como aplicar aulas da mesma, reflexo do "ensino" por meio da reprodução para eventos, em que nada é aprendido verdadeiramente, novamente a falta de propósito no ensino da dança fomenta o ciclo de perpetuação da negligência. Muitos optam por permitir que a dança apareça como representação artística apenas para livrar-se da responsabilidade de buscar preparo adequado por fora, visto que o sistema universitário também não contribui significativamente com a capacitação desses profissionais, dessa maneira, pra que buscar e ainda ter que pagar do próprio bolso para dominar

um conteúdo o qual não têm familiaridade ou interesse, devido a um sistema educacional falho em relação à dança desde o princípio?

Assim como visto anteriormente na revisão normativa, as duas disciplinas, teoricamente, englobam e complementam entre si o ensino da dança, contudo, se os profissionais não têm preparo, de um lado ou de outro, haverá perdas no desenvolvimento do estudante, dessa maneira Souza, Hunger e Caramaschi analisaram, de acordo com os próprios professores de tais disciplinas, o que de fato se passa nesse processo, nele "observou-se que uma parcela representativa de professores de Arte (28%) e de Educação Física (24%) não contempla a dança no PPP, o que pode comprometer a inclusão deste conteúdo nas respectivas disciplinas" (SOUZA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 514)[17], fora os 30% dos educadores que não quiseram opinar, sendo assim a ausência da dança na vivência do professor reflete no PPP das escolas, consequentemente gera dúvidas na aplicação, o que contribui com a diminuição gradual da presença da dança com propósito nas escolas, influenciando os alunos, futuros profissionais e possíveis professores, a repetir esse padrão cíclico.

## 5.3 Barreiras Pedagógicas: A Visão dos Professores

O estudo qualitativo e quantitativo de Souza, Hanger e Caramaschi (2014)[17] foi realizado em uma cidade no interior de São Paulo com 64 professores efetivos, sendo 31 de Educação Física e 33 de Artes do 1º ao 5º ano em 31 escolas, em que 19 são estaduais e 12 municipais. A coleta dos dados ocorreu por intermédio de um questionário, desenvolvido especificamente para esta pesquisa, chegando a resultados acerca de aspectos pessoais e do contexto nos quais os participantes estão inseridos. Posteriormente, foi possível chegar a respostas pertinentes aos conteúdos de dança na escola.

Além dos dados acerca da presença, ou não, da dança no PPP das escolas, analisando a figura 2, também é válido enfatizar o pouco tempo que é dedicado a esse conteúdo, apesar de a categoria Currículo, que agrupa respostas referentes a comemorações festivas, proposta curricular, conteúdo de Arte e Educação Física, expressão corporal e PCNs de Artes, identificar uma semelhança nas respostas dos professores de ambas as matérias e afirmar uma quantidade próxima ou superior a 50% acerca da presença da dança no plano de estudos das instituições. Mesmo considerando que o professor tenha domínio do conteúdo, qualquer matéria, quando não se dedica o tempo devido a sua transmissão, é altamente improvável considerar que a turma terá um aproveitamento acadêmico satisfatório. Considerando as diversidades de aprendizagem

dos alunos e o próprio desinteresse, com pouco tempo, é improvável considerar que a dança está sendo entregue em sua abrangência de maneira apropriada, não apenas apresentada brevemente para cumprir demandas.

Dessa maneira, é possível identificar o baixo índice de satisfação com a entrega da dança nas escolas. Afinal, 19% dos professores de Artes deixaram em branco e outros 6% acreditam que o conteúdo da dança não tem peso maior do que os demais, sem contar os demais profissionais de Educação Física que compactuam com o mesmo pensamento. Contudo, o dado que deve ser pontuado é o resultado de que 6% dos professores de Educação Física da pesquisa não têm conhecimento dos conteúdos da dança, fora aqueles que votaram em branco, o que leva à reflexão acerca da formação desses profissionais, cujo campo de atuação é a consciência e a linguagem corporal. Contudo, graduam-se sem ter o domínio de uma área tão importante de seu próprio campo de atuação, o que irá afetar o desenvolvimento dos alunos que não têm acesso a esses conteúdos de maneira devida. Portanto, é inválido culpar o Ensino Infantil, Fundamental ou Médio por um déficit que tem início no Ensino Superior, afinal profissionais despreparados não podem gerar alunos devidamente elucidados.

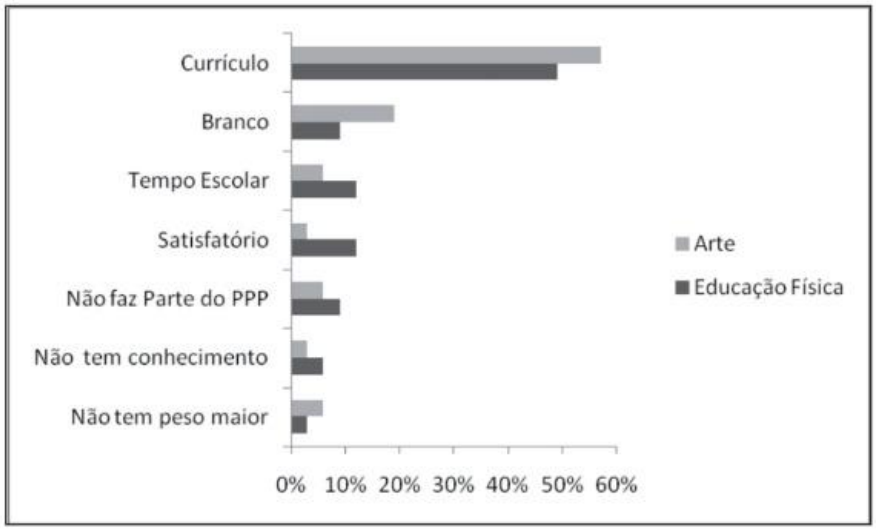



**Figura 2 – Como a dança está contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola segundo os professores de Arte e Educação Física.** Fonte: HUNGER; SOUSA; CARAMASCHI, 2014[17].

De acordo com o gráfico da Figura 3, podemos observar que os professores de Artes, em sua maioria, consideram a falta de infraestrutura ou materiais de apoio a maior dificuldade para a aplicação do ensino da dança na escola, especialmente espaço físico adequado, em que 43% votaram. Apesar de os professores de Educação Física terem praticamente se equiparado

nas escolhas, um aspecto a ser ressaltado é o voto de 28% desses indivíduos na timidez apresentada pelos alunos, em especial, os meninos, que apresentam resistência, desinteresse e preconceito contra a dança. Porém, nem todos apresentam esse comportamento. Em "Diversos Motivos", os autores citaram as pontuações dos professores, que, além de falta de cultura dos alunos, pouco tempo para trabalhar, a vinculação a outras matérias, receio em atrapalhar outras salas e a numerosidade das turmas, também citaram o interesse dos alunos por determinados tipos de dança como o *hip-hop* e o *funk*, atrelando a padronização erotizante em estilos musicais, o que alguns julgam inapropriado ao ambiente escolar. Todavia, esses estilos musicais que já despertam interesse dos alunos, ao invés de serem vistos como dificuldade, por que não são utilizados como ferramenta pedagógica? Muitos desses profissionais não têm o conhecimento necessário dos estilos musicais ou de direcionamento de como adaptar uma aula de dança que se encaixe nos interesses pessoais dos alunos sem ferir as diretrizes da instituição; portanto, é necessário analisar não apenas as dificuldades que os alunos trazem, mas o déficit na adaptabilidade do magistério.

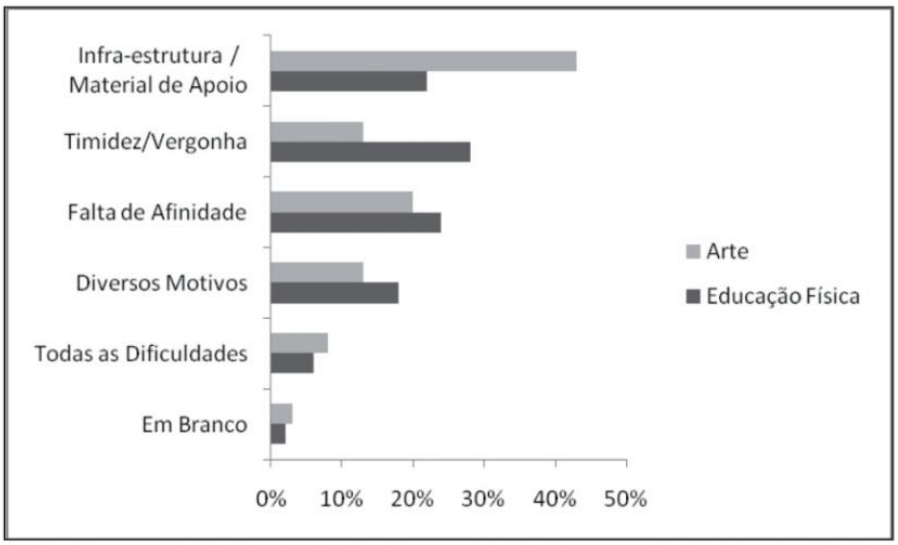



**Figura 3 – Dificuldades encontradas pelos professores de Arte e Educação Física no ensino da dança na escola.** Fonte: HUNGER; SOUSA; CARAMASCHI, 2014[17].

## 5.4 Especialização ou Expansão: A Dança no Novo Ensino Médio

Apesar de 100% dos professores de Artes e Educação Física do estudo de Sousa, Hunger e Caramaschi considerarem importante os conteúdos de dança na escola, os dados da figura 4 mostram que há variações nas opiniões acerca de quem deveria ministrar os conteúdos de dança:

> Para oito (23%) professores de Educação Física cabe a eles ministrar tais conteúdos enquanto 10 (30%) de Arte citaram que os três profissionais (Educação Física, Arte e Especialista em Dança) estão aptos a ministrar tais conteúdos argumentando que a dança se enquadra tanto a Arte como a Educação Física e ambos os professores deveriam ser orientados e acompanhados por um especialista que fornecesse subsídios e recursos para um melhor desenvolvimento dos conteúdos e porque as crianças usam o corpo para se expressar, pois já são naturalmente expressivas (HUNGER; SOUSA; CARAMASCHI, 2014)[17].

Identifica-se que, em sua maioria, os professores reconhecem a naturalidade do movimento, especialmente nas crianças, assim como as responsabilidades de suas matérias em relação à dança, ou até mesmo a necessidade da interdisciplinaridade; porém, também ficou evidente que um ponto comum entre esses profissionais, sendo que 29% dos professores de Educação Física e 30% dos professores de Artes responderam que as aulas deveriam ser ministradas por um especialista em dança, tendo como comentário de um professor de Educação Física estadual que prefere: “Um especialista em dança porque nós não temos formação suficiente, as disciplinas de dança que fizemos na faculdade são suficientes apenas para aplicar o movimento”.

A problemática da situação ocorre quando todos consideram a dança importante, mas um grande percentual transmite a responsabilidade para outros profissionais ou dedica pouco tempo para tal. Segundo Barreto (2007)[42] e Pereira (2015)[43], as graduações dessas áreas não estão sendo suficientes para dar o suporte necessário para que esses professores se sintam seguros e capazes de ministrar essas aulas após a entrada no mercado de trabalho; sendo assim, o despreparo dos professores os faz acreditar que um especialista seria o ideal. Mas onde fica a interdisciplinaridade nesse cenário? Se, em cada disciplina, as escolas tivessem que solicitar especialistas para ministrar conteúdos que não são a área de preferência ou que o professor não domina, tornaria inviável ao sistema educacional funcionar adequadamente, especialmente o público.

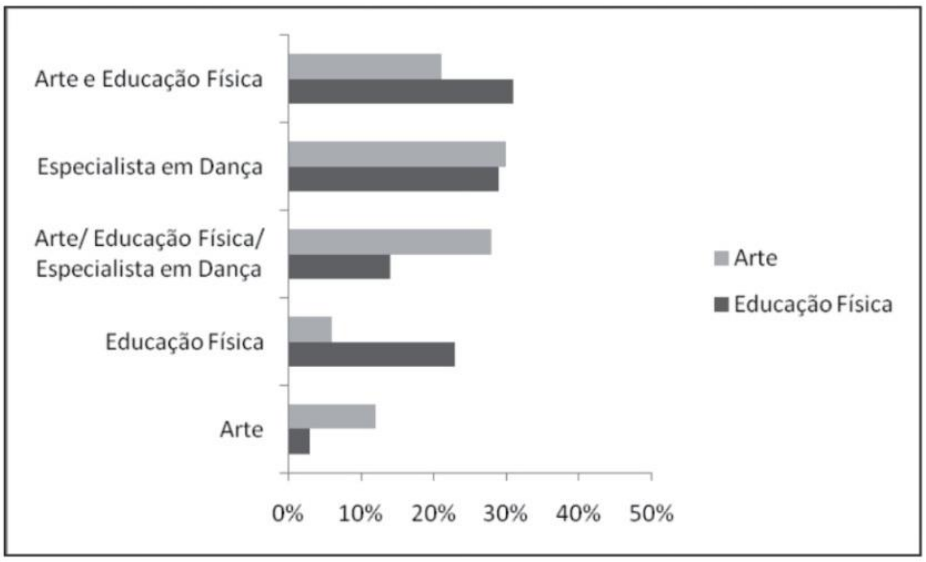



**Figura 4 – Opinião dos professores de Arte e Educação Física a respeito de quem deveria ministrar os conteúdos de dança na escola.** Fonte: HUNGER; SOUSA; CARAMASCHI, 2014[17].

Ainda nesse estudo, ao serem indagados sobre o momento em que trabalhavam a dança, 62% dos professores de Educação Física indicou utilizá-la em momentos festivos, contribuindo para a descontextualização da mesma como conteúdo e parte da cultura, sendo cada vez mais marginalizada do contexto escolar. Porém, pode-se inferir que cada vez mais docentes buscam ministrar esse conteúdo; todavia, com as falhas do sistema superior, fica evidente que iniciativa sem direcionamento adequado não gera resultados efetivos, tanto na melhoria do cotidiano do professor quanto na vivência do aluno.

Com a mudança do Novo Ensino Médio e a segmentação das disciplinas em áreas de conhecimento, a dança passa a ser entendida como um componente artístico integrado às competências e habilidades de Linguagens e Suas Tecnologias. Dessa maneira, a BNCC do Ensino Médio entende essa área da seguinte maneira:

> A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – permite aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro (BRASIL, 2019, p. 474)[10].

Apesar de já ter sido efetivado há um certo tempo, ainda existem incertezas acerca da implementação do Novo Ensino Médio, inclusive em relação a conteúdos regularmente ministrados; portanto, a dança, que já vem de um histórico de negligência, mesmo no modelo

antigo, agora parece estar cercada por uma neblina de dúvidas e inseguranças ainda mais espessa. Apesar da simples presença da dança nesse documento ser digna de comemoração, não se deve estagnar a busca pela quebra do ciclo do desfavorecimento desse conteúdo nas escolas, mas sim intensificar o cuidado para preencher as lacunas educacionais necessárias, buscando o apoio entre disciplinas, para que a dança seja efetivamente inserida no cotidiano escolar como aliada, não como mais uma utopia.

# 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO: O DESCOMPASSO DA PRÁXIS

## 6.1 Presença vs. Pertencimento

Mesmo que a presença da dança nos documentos oficiais e nas escolas já seja um sinal de evolução, é necessário entender que esse é apenas o início do processo. Devido a diversos fatores citados anteriormente, o fato de ela estar presente não significa que ela esteja verdadeiramente inserida nesse meio, assim como um aluno visualizar um conteúdo não garante absorvê-lo, sendo papel do sistema educacional garantir essa efetivação, em ambos os casos.

A fim de garantir o pertencimento da dança no contexto educacional, deve-se encarar a dança além do resultado, mas, na verdade, dar enfoque ao processo. Foi constatado por Souza, Hunger e Caramaschi (2014)[17] que diversos profissionais apenas trabalham a dança quando necessitam entregar apresentações em meio escolar, ou até mesmo demonstrações técnicas em meios profissionais; contudo, o caminho para chegar nesse fim acaba perdendo seu propósito e significado, ou como em alguns casos, em que a busca pelo bom resultado gera perda de identidade ou intensificação da autocobrança e frustração do aluno. Dessa maneira, deve-se compreender que a dança no contexto escolar transcende o ensino de passos ou a reprodução de coreografias, mas também age como uma experiência que valoriza o processo de criação e o autoconhecimento, o que não vem sendo refletido na realidade, em que o resultado é esperado e buscado independentemente das consequências na vivência do aluno, tornando-se apenas o cumprimento vago de uma diretriz curricular.

Nessa perspectiva, o corpo não deveria ser visto apenas como um instrumento de execução, mas como uma ferramenta para o desenvolvimento da consciência corporal, a qual é desenvolvida por meio da exploração das possibilidades de movimento, da relação com o outro e também com o espaço, assim como o aprofundamento da escuta sensível, que, conforme Valle e Zancan[4], se caracteriza por uma abordagem pedagógica humanizadora e dialógica, a qual

busca a percepção integral do sujeito, que desvencilha o foco da parte específica para analisar o todo, ampliando a compreensão do indivíduo, do próximo e do contexto. Por se tratar de uma escuta com todos os sentidos, na dança essa possibilidade é ainda mais ampla, considerando que professor e aluno se permitam perceber movimentos, expressões, gestos e, inclusive, o silêncio, como forma de expressão; torna-se possível o entendimento por meio de comunicações alternativas que transpassam o limite das palavras.

A ausência de profissionais qualificados para aplicar essa postura ética, em que o professor é mais que alguém que direciona, mas sim que atua como mediador da aprendizagem, colocando o aluno como protagonista do seu entendimento interno e externo, utilizando a dança como ferramenta pedagógica que permite, além da percepção, o acolhimento, a conexão e a empatia no processo criativo. Quando se vai além dos palcos e dos holofotes, é possível tornar a dança uma aliada que incentiva, além da cultura, que os professores exercitem sua atenção, escuta e recepção ao conteúdo ambulante que são os alunos, assim como a produção de conhecimento autêntico que pode vir a ser feita por eles, desde que tenham direcionamento para tal.

Quando há o pertencimento da dança na escola, não apenas a presença simbólica, é notável a mudança positiva no cotidiano da instituição:

> Em instituições onde a dança começou a ser trabalhada, professores e diretores sentiram a diferença do comportamento dos seus alunos. A começar pelo número de faltas, que diminuiu razoavelmente. A participação dos alunos em outras atividades promovidas pela escola (festas, semanas culturais e científicas, gincanas etc.) começou a ser mais efetiva. De mania geral, os professores são unanimes ao afirmar que o interesse do aluno pelo ensino melhorou, como se, através das atividades dança na escola, o aluno tivesse reencontrado o prazer de estar na instituição (STRAZZACAPPA, 2001, p. 74)[5].

A partir do estudo de Stazzacappa (2001)[4], infere-se que o pertencimento a dança não é apenas uma utopia, pode vir a ser um grande aliado desde que vivenciado em todas as camadas do ensino. Sendo assim, quando esse conteúdo é apenas utilizado como reprodução cultural por parte dos alunos, e não agregada ao cotidiano escolar como um todo, em diversas disciplinas, a escola deixa de ganhar um forte aliado no processo de construção educacional e de formação integral dos alunos e colaboradores.

## 6.2 Ressignificação e Interdisciplinaridade

A fim de atingir o modelo de integração ideal da dança, é necessária uma repaginação da visão que os educadores possuem a seu respeito, iniciando pela revisão do significado e intuito da mesma, assim como a explicitação das consequências positivas desse processo. Contudo, é complexo tentar quebrar o ciclo de negligência; mantendo a mudança restrita a determinadas disciplinas, é necessário que todo o ambiente escolar e alguns cursos universitários estejam abertos a essa adequação.

Todavia, é importante se adequar aos vieses realistas do contexto escolar, nos quais os profissionais das áreas que possuem a dança como obrigatoriedade curricular já possuem barreiras na aplicação desse ensino; portanto, não é esperado que disciplinas que são isentas dessa obrigação se adequem facilmente, tornando necessário partir do princípio da integração da dança onde sua presença já é afirmada. Em relação às dificuldades dessas disciplinas com o ensino da dança:

> "[...] constatou-se que a maioria dos docentes de Educação Física não está ministrando os conteúdos de dança priorizando o processo educacional, pois tais conteúdos continuam relegados às festividades escolares, na qual se apresenta sem sentido, sem contextualização histórica, social, cultural, enfim, sem um objetivo voltado para um ensino e aprendizagem" (HUNGER; SOUSA; CARAMASCHI, 2014)[17].

Em contrapartida, os professores de Arte desse estudo relataram trabalhar os conteúdos de dança em diversos momentos, o que é combustível para a esperança de um futuro ambiente pedagógico integrado à dança e ao movimento, em diversas disciplinas. É necessário dar início à fagulha da mudança nas disciplinas que possuem mais familiaridade, para que aos poucos a chama se distribua, gerando a interdisciplinaridade da dança no sistema educacional.

## 6.3 O Impacto no Desenvolvimento Estudantil e a Cultura do Movimento

Além de impactar positivamente o cotidiano da escola, a dança agrega habilidades e vivências fundamentais ao desenvolvimento psicomotor dos jovens. Ao utilizar o método da oficina de Strazzacappa (2001)[5] de "pensar com o corpo", não apenas com docentes, procedimento, o qual trabalha a consciência corporal através da educação somática, termo que, de acordo com Souza Vieira (2015, p. 130)[44], é proveniente da Grécia, enfatizado, segundo Bolsanello, que:

> "Muito embora o campo exista a mais de um século na Europa e na América do Norte, a denominação educação somática foi criada em 1995 pelos membros do "Regroupment pour 1' Éducation Somatique" em Montreal, no Canadá. Sob a denominação de educação somática reagrupam-se diferentes métodos educacionais e conscientização corporal dentre os quais se destacam: Técnica de Alexander,

> Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, etc" (BOLSANELLO, 2005, p. 100)[45].

A segunda fase da oficina de Strazzacappa consistia na criação de coreografia por meio da exploração espacial, tudo isso para que fosse possível "mais salutar ensinar os professores a pensar com o corpo, que ficar discutindo sobre o corpo, como se este fosse um objeto à parte de nós mesmos" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 76)[5]. Dessa maneira, a experimentação corporal, o aumento do repertório de movimento e da percepção espacial já possibilitaram o caminho para grandes mudanças que surgiram nas escolas; caso isso venha a ser trabalhado também diretamente com o estudante, a capacidade transformadora pode crescer exponencialmente.

É válido ressaltar que a mudança não é mérito apenas da oficina, mas sim da continuidade desse trabalho, visto que a constância é que permite a fixação não apenas de conteúdos escritos, mas também de possibilidades corporais. Não é à toa que para aprender a andar é necessário repetir diversas vezes, perder o equilíbrio, levantar-se novamente e continuar até que um dia não se caia mais. O mesmo acontece depois que o ser humano cresce; para aprender um novo método de lidar com o próprio corpo, o início é cansativo e incômodo, mas exige persistência para que seja possível a implementação de uma melhora no desenvolvimento corporal e da percepção individual e espacial dos jovens, para que persistam nesse caminho, ou seja, de uma evolução na cultura do movimento.

# 7 CONCLUSÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

## 7.1 A Dança como Portfólio de Atividades e Ferramenta Pedagógica

A realidade das escolas brasileiras atualmente compõe-se de alunos dispersos, com dificuldade de compreensão de hierarquia e, de acordo com o livro A Fábrica de Cretinos Digitais, do neurocientista francês Michel Desmurget, com QI inferior ao das gerações anteriores, diminuição constatada pela primeira vez na história.

Em entrevista para a jornalista Irene Velasco, da BNCC News Mundo, Desmurget afirmou que, apesar de não haver um veredito acerca das causas de tal fator, "o que sabemos com certeza é que, mesmo que o tempo de tela de uma criança não seja o único culpado, isso tem um efeito significativo em seu QI. Vários estudos têm mostrado que, quando o uso de televisão ou videogame aumenta, o QI e o desenvolvimento cognitivo diminuem" (VELASCO, 2020)[46]. Com a realidade apresentada, é fato que a diminuição do acesso às telas deve ocorrer

concomitantemente ao incentivo às atividades acadêmicas, a fim de se retomar o crescimento do QI que ocorria anteriormente. Para isso, é preciso estimular o aprendizado do indivíduo como um todo, a fim de não apenas prender a atenção, mas também de utilizar a movimentação do corpo como incentivo, equilíbrio de substâncias internas e estabilidade das funções neurais.

A dança, nesse cenário, vem para compor o time de potenciais métodos de auxílio nessa jornada; afinal, como visto anteriormente, possui todas as ferramentas necessárias para contribuir nesse processo. Podendo ser desde uma inspiração de atividade lúdica para se utilizar em uma pausa, para recuperar a atenção e divertir os alunos, equilibrando o corpo, que deve se movimentar periodicamente, e servindo como uma injeção de dopamina, serotonina, ocitocina e endorfina nos jovens, que, ao ser realizada dentro da sala, aumenta as conexões de alegria e prazer também com o estudo, ajudando a quebrar barreiras dos estudantes com mais dificuldades de afeiçoamento com o ambiente escolar. Assim como também pode ser utilizada como parte do conteúdo, incentivando a criatividade e a imaginação, associando a dança a conteúdos históricos, culturais, religiosos, dentre outros, dando um pontapé na interdisciplinaridade.

Há diversas possibilidades de utilização da dança no meio escolar para além da educação infantil. É necessário estimular o corpo não apenas na primeira infância; afinal, o utilizaremos durante toda a vida. Além da necessidade de movimentação, também é preciso desenvolvê-lo devido à sua capacidade de expressão e comunicação, dentro das escolas principalmente, para ajudar aqueles que possuem dificuldades de interações sociais ou de autoconhecimento, podendo ampliar a percepção desse jovem e ajudá-lo a reger sua vida de maneira mais leve e confortável. Afinal, as escolas não formam apenas estudantes, formam pessoas.

## 7.2 Formação Docente

São inúmeros os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano, porém, em relação à dança, eles se agravam ainda mais. Falta de estrutura, apoio da coordenação e preparo acadêmico, assim como há preconceitos internos e dos próprios estudantes; contudo, até que ponto o professor deve carregar esse fardo sozinho?

De acordo com Souza, Hunger e Caramaschi (2014)[17] “o professor deve contornar essas questões, buscando animar os alunos, colocando de lado o preconceito, inserindo e incentivando, pois é aí que está o papel do professor, resgatar seu aluno e ajudá-lo a se expressar, superando suas dificuldades”. Contudo, isso não exime a responsabilidade da

coordenação de proporcionar um ambiente favorável ao trabalho do docente, visto que o ensino da dança deve constar nas escolas de acordo com uma necessidade normativa, também cabendo ao professor expressar suas carências à comunidade da instituição, tornando essas especificações parte do cotidiano da escola e registradas através do PPP.

Acerca da responsabilidade, não é possível exigir que o professor cumpra seu papel se em sua formação há lacunas que impeçam sua capacitação; é necessário adquirir o conhecimento específico para proporcionar a alteração acadêmica de que carecem as escolas. O sistema principal, responsável pela reverberação de falhas, é o Universitário; afinal, poucas universidades proporcionam disciplinas, no plural, que permitam ao estudante explorar a utilização da dança como ferramenta pedagógica, para além do currículo de Artes e Educação Física, deixando a incorporação desse conhecimento intrínseco ao ser humano gestor de seu próprio corpo, para ser buscado individualmente, apenas para aqueles que têm interesse em movimento, gerando grande variação curricular a depender dos interesses pessoais de cada professor. E os alunos que não tiveram sorte de encontrar um professor que tenha esse interesse específico e tenha buscado conhecimento de maneira particular, devem ser desfavorecidos em relação aos sortudos?

A formação acadêmica dos docentes deve ser o mais completa possível a fim de garantir a inclusão de alunos e conteúdos determinados por lei, assim como as escolas e universidades se adequaram à inclusão da Sociologia, entre idas e vindas, nas escolas em 2 de junho de 200847, como se adequaram à inclusão de Libras que "em 2002, por meio da Lei nº 10.436, teve sua língua reconhecida e, posteriormente (2005), pelo decreto nº 5626 garantiu, dentre outros avanços, uma educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa escrita) e a presença de intérprete na sala de aula" (SANTOS, 2018, p. 6)[48], da mesma forma que necessitam se adequar apropriadamente ao ensino da linguagem corporal, necessária para o desenvolvimento da comunicação, autoconhecimento, socialização, manutenção da cultura, dentre outras capacidades, que podem ser alcançadas por meio da dança.

A língua de sinais é necessária para que os surdos, que têm uma visão diferente do mundo, possam se integrar à sociedade. Por que não dar atenção a um conteúdo previsto normativamente que estimula o desenvolvimento de todos os estudantes, especialmente aqueles que têm dificuldades de expressão e mobilidade? É fato que a dança apresenta grandes desafios na sua realização, mas é uma falha formar pessoas se ignoramos o maior meio de comunicação e expressão que todos possuem: o corpo. É um trabalho árduo que gerará bons frutos às futuras

gerações que possam crescer vendo a dança não como uma obrigação inconveniente em datas comemorativas, mas sim como diversão e um espaço onde são livres para aprender a lidar com seu corpo, desenvolver ritmo, postura e autocontrole que não devem ser restritos à Educação Básica, assim como apreciar a arte e expressar aquilo que as outras matérias não ensinam, o exercício da cultura corporal. É necessário entender que a linguagem corporal deve ter seu ensino acessível a todos, sendo a dança uma das áreas de conhecimento capazes de proporcionar ferramentas para tal, linguagem essa a qual deveria fazer parte do fundamento e da grade curricular das licenciaturas.

## 7.3 Considerações Finais

Ao se tratar de dança, é raro encontrar alguém que não conheça algo a respeito ou não tenha interesse ou admiração por um modelo específico, ainda mais com o aumento da influência digital e compartilhamento de conteúdo fácil e rápido. Cada vez mais pessoas têm acesso a diferentes estilos e culturas, mesmo não se afeiçoando a todas, entendem a importância da diversidade cultural e cada vez mais é fomentado o debate acerca do respeito e quebra de paradigmas.

Apesar do debate estar em ascensão, ainda existem preconceitos que reverberam no ambiente escolar. É difícil trazer conteúdos com danças de matrizes africanas ou de povos originários, por exemplo, com os quais os jovens não têm contato frequente, além deles não terem o costume de movimentar seu corpo ritmicamente para realizar determinados movimentos, ainda há a vergonha e a imaturidade para lidar com situações que os deixem desconfortáveis, visto que não há o costume de se trabalhar dança cultural além da junina nas escolas, não há familiaridade em colocá-los em situações variadas para trabalhar essa vivência e exercitar o respeito na prática, o que fomenta a continuidade do desconhecimento e do preconceito.

Contudo, é de interesse de todos erradicar esse ciclo de negligência que acaba por fomentar preconceitos? Infelizmente, a falta desse exercício de experimentação, além do preconceito, pode gerar perda de referenciais culturais não apenas afrodescendentes, assim como limitação de movimento e percepção de si mesmo e do outro, o que para alguns pode ser agradável manter como está, porém é esse ciclo que queremos perpetuar para as futuras gerações de cidadãos brasileiros?

Às vezes a mudança está nos espaços em que menos esperamos, mas todos eles refletem em um mesmo ambiente: a escola. É dever de todo o sistema educacional prover o desenvolvimento pleno do estudante, sendo necessário preparar os docentes para essa missão, a fim de quebrar de uma vez esse ciclo de negligência e desmantelar os descompassos entre diretrizes normativas e a prática pedagógica no que se trata da dança nas escolas brasileiras.

# REFERÊNCIAS


1. LUFT, Lya. **Perdas e Ganhos**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

2. BONINO, Rachel. As contribuições da neurociência para a aprendizagem dos adolescentes. **Nova Escola**, 23 jul. 2024. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21902/neurociencia-adolescencia-aprendizagem-anos-finais-fundamental. Acesso em: 14 jan. 2026.

3. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 dez. 2025.

4. VALLE, Flavia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na escola... para quê? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e123696, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbep/a/T5hksQwjcGMdnSVw4mssbyR/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2025.

5. STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005. Acesso em: 30 out. 2025.

6. SHIBUKAWA, Rodrigo Massami; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; MACHADO, Zênite; SOARES, Amanda. Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 19-26, jan./mar. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/PvyhVtLdnY5BxWyY7qN4Lgq/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2025.

7. SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 57-68, abr. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dM3dPnh8K5wG4ZVrdCVfxhb/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2025.

8. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: anos iniciais. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 dez. 2025.

9. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 dez. 2025.

10. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 dez. 2025.

11. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigo 205. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2024]. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=205. Acesso em: 16 jan. 2026.

12. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigo 206.

Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2006]. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=206. Acesso em: 16 jan. 2026.

13. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigo 227. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2010]. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=227. Acesso em: 16 jan. 2026.

14. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigo 208. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2024]. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=208. Acesso em: 16 jan. 2026.

15. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/arte.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

16. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/fisica.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

17. SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-520, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/f4dXtkxhFHB69rKWdpyVMFB/?lang=pt. Acesso em: 24 maio 2024.

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

19. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Integralização Curricular. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

20. LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 67-91, jan./jun. 2004. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol4iss1articles/lopes.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

21. SANTOS, J. F. S. et al. O contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 20, n. 4, p. 381-387, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/motriz/a/4sxZtvtC5vrkqQvKNsKBfQb/?lang=pt. Acesso em: 29 dez. 2025.

22. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2011.

23. BETINI, Geraldo Antônio. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **EDUC@ação: Revista de Pedagogia do UNIPINHAL**, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 1, p. 37-44, 2005. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/X9sTvaUxHhm4Ak3VqjDE4sfFXQtM6PNtqzYxMY4PfyxyK

DMSSRSuKGvsv3AG/trilha-de-downloads-2a-exemplos-de-dois-ppps-reais.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

24. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

25. ROBINSON, Jacqueline. **Le langage chorégraphique**. Paris: Vigot, 1978.

26. ROBINSON, Jacqueline. **Pela dança**. Tradução de Cássia Navas. São Paulo: Summus, 1988.

27. LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. Tradução de Anna Maria de Barros e Maribel S. C. Portinari. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

28. GODARD, Hubert. Gesto e percepção. Tradução de Silvia Soter. *In*: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (org.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003. p. 11-35.

29. SCARPATO, Marta Thiago. A formação do professor de educação física e suas experiências com dança. *In*: MOREIRA, E. C. (org.). **Educação física escolar: desafios e propostas**. Jundiaí: Fontoura, 2004.

30. ROCHA, D.; RODRIGUES, G. A dança na escola. **Mackenzie Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-21, 2007.

31. SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A dança na escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 496-505, abr./jun. 2010.

32. FINICK, S.; CAPRI, F. As representações sociais da dança em aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2011.

33. SBORQUIA, S.; GALHARDO, J. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002.

34. SANTAYANA, George. **The life of reason**: or the phases of human progress. New York: C. Scribner's Sons, 1905.

35. HAAS, Aline Nogueira. **Dança e saúde**: uma abordagem interdisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

36. MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

37. LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução de Ricardo Elias. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

38. SARAIVA, Maria do Carmo. A dança no contexto da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 77-85, jun. 2005.

39. LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento humano**: introdução à psicocinética. Tradução de Jurema G. P. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

40. FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem neuropsicológica e psicomotora. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

41. MAGALHÃES, Lívia de Castro. **Transtorno do desenvolvimento da coordenação**: do diagnóstico à intervenção. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

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

43. PEREIRA, M. L. **A formação acadêmica do professor de educação física**: em questão o conteúdo da dança. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

44. SOUZA VIEIRA, M. Abordagens somáticas do corpo na dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/683/474. Acesso em: 19 maio 2026.

45. BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, maio/ago. 2005.

46. VELASCO, Irene. 'Geração digital': por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais. **BBC News Brasil**, [s. l.], 30 out. 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513. Acesso em: 21 jun. 2026.

47. WIERCZORKIEVICZ, Alessandra Krauss. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 29, 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-sociologia-no-ensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasileiro. Acesso em: 22 jun. 2026.

48. SANTOS, Letícia do Carmo; MENEZES, Ivanir Olegário de. **A inclusão do aluno surdo na sala de aula**. Jaru: FIMCA, 2018. Disponível em: https://jaru.fimca.com.br/gerenciador/data/uploads/2022/01/A-INCLUSAO-DO-ALUNO-NA-SALA-DE-AULA-2018.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.