



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**AMANDA DA SILVA PINTO**

**DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO: DOS PARÂMETROS  
CURRICULARES NACIONAIS-PCNs A SUA IMPLEMENTAÇÃO NO  
SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

Salvador  
2011

**AMANDA DA SILVA PINTO**

**DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO: DOS PARÂMETROS  
CURRICULARES NACIONAIS-PCNs A SUA IMPLEMENTAÇÃO NO  
SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de mestra em Dança.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Lenira Peral Rengel.

Salvador  
2011

### Ficha Catalográfica

P659d

Pinto, Amanda da Silva.

Dança como área de conhecimento: dos parâmetros curriculares nacionais - PCNs a sua implementação no sistema educacional do município de Manaus / Amanda da Silva Pinto – Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

131f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Dança) Universidade Federal da Bahia, 2011.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lenira Peral Rengel.

1. Dança. 2. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. Proposta Curricular - Manaus. I. Título II. Universidade Federal da Bahia.

CDU 793:374.214.14(811.3)

## AMANDA DA SILVA PINTO

### DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-PCNs A SUA IMPLEMENTAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de mestra em Dança.

---

#### Banca Examinadora

Profª Drª. Lenira Peral Rengel – Orientadora \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia

Profª Drª Lúcia Helena Alfredi de Matos \_\_\_\_\_  
Universidade Federal da Bahia

Profª Drª Kathya Maria Ayres de Godoy \_\_\_\_\_  
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

À minha mãe, prof.<sup>a</sup> M.Sc. Nazaré Corrêa, pela pessoa que é,  
amor compartilhado e estudos freireanos que muito  
têm a conversar com este trabalho...

## AGRADECIMENTOS

*À Escola de Dança da UFBA, pelo aceite a minha ideia de pesquisa e que me deu total apoio em todo meu percurso de Mestrado;*

*À Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), pela bolsa concedida, o que mostra sua ampliação na qualidade de aprovação nas mais diversas áreas de conhecimento;*

*À SEMED, em nome da prof.<sup>a</sup> Hiléia Pessoa e Sandro, os quais abriram as portas desta Instituição para esta pesquisa de forma muito receptiva;*

*À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dra. Lenira Rengel, pelo seu carinho, paciência, profissionalismo, conhecimento e competência admiráveis, escreveria mais 80 páginas agradecendo a você;*

*Aos professores do curso, com os quais compartilhei conhecimentos que carregarei para sempre em minha vida;*

*À minha família, mãe, irmão, cunhada e namorado que suportaram, na saudade, minha ausência de nossa cidade natal, sempre me apoiando e, principalmente você, Thiago, que não desistiu de estar ao meu lado, vocês confortaram minhas idéias;*

*Em especial à minha mãe, a qual tenho como referência profissional e que me deu TOTAL apoio para a realização deste sonho;*

*Aos colegas de turma, ah... que me acolheram nesta cidade maravilhosa, Salvador, com os quais fiz amizades inesquecíveis e que muito contribuíram, com nossas conversas formais e informais, para a construção deste trabalho;*

*À Meire, pela sua companhia, nos momentos bons e ruins deste percurso, pelo seu profissionalismo e amizade;*

*À Banca de Qualificação, em nome das prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Lúcia Mattos e Isabel Marques, que muito contribuíram nesta construção;*

*À Banca Avaliadora, principalmente a prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kathy Godoy, pelo aceite ao convite;*

*Às prof.<sup>as</sup> Aparecida Queiroz, Jeanne Abreu e Conceição Souza pela amizade e compreensão às minhas ausências nos meus trabalhos paralelos a este mestrado;*

*A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste...*

**MUITO OBRIGADA!!**

PINTO, Amanda da Silva. Dança como área de conhecimento: dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs a sua implementação no Sistema Educacional do Município de Manaus. 126f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

## RESUMO

Esta dissertação trata da proposição do campo de conhecimento Dança na Escola, especificamente na Proposta Curricular (PC) do Sistema Educacional de Manaus, referenciando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Dança. Com referência nesses Parâmetros, os quais tratam a Dança como campo específico de conhecimento, é que se busca identificar, nesta investigação, as lacunas teóricas presentes entre seus pressupostos e a PC do Sistema Educacional de Manaus, além das lacunas entre as teorias vigentes em ambos os documentos. Considera-se que é um problema de compreensão das Políticas Públicas de que a Dança seja parte da Educação Escolar. As questões do corpo, que estudos vigentes têm trazido, precisam estar na escola, pois é possível afirmar que sua contribuição vai auxiliar para olhares que foquem a pessoa, o aluno, como ocorrem seus processos de pensamento e como se desenvolve no processo de ensino/aprendizagem. Autores referências para esta pesquisa como Santos (2002), Rengel (2007), Marques (1999), Vasconcelos (2009), Barbosa (2008), Churchland (2004), Katz (2005) e Foucault (2009) pesquisam essas questões. A abordagem metodológica desta pesquisa é de caráter qualitativo, utilizando a pesquisa documental como referência. Para uma crítica reflexiva, o método da “Análise do Discurso” fez-se necessário, estendendo-se à técnica de “Análise de Expressão”. A pesquisa se pautou em três momentos básicos: o primeiro, o aporte teórico mencionado, juntamente com a localização do campo de conhecimento Dança dentro da Escola e no saber geral. O segundo, a Análise de Expressão dos conteúdos da PC, nos quais foi possível perceber muitos entendimentos dualistas, que são conceitos defasados em relação às teorias vigentes. O terceiro, a situação destes entendimentos sobre corpo e Dança na Educação Manauara e Brasileira, considerando o contexto da concepção dos documentos PC e PCNs.

**Palavras-Chave:** Dança na Escola. Área de Conhecimento. Parâmetros Curriculares Nacionais. Proposta Curricular.

PINTO, Amanda da Silva. Dance as field of knowledge: National Curricular Parameters-PCNs' implementation in the Educational System of Manaus City. 126pp. 2011. Master Dissertation – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

### ABSTRACT

This dissertation deals with the proposition of the field of knowledge Dance in School, specifically in Curriculum Proposal (PC) of Manaus Municipal Educational System, referring to the National Curricular Parameters (PCN) to the Dance. With reference to these parameters, which treats the Dance as a specific field of knowledge, is that this research seeks to identify gaps between their present theoretical assumptions and PC Educational System of Manaus, and the gaps between current theories in both documents. Considers that it is a problem of understanding the public policy that Dance is part of Education in School. The body matters, that current studies have brought, must be in school, because it is possible to affirm that your contribution will help to focus on what the person, the student is, as his thought processes occur and how it develops in the teaching/learning. Authors references for this research as Santos (2002), Rengel (2007), Marques (1999), Vasconcelos (2009), Barbosa (2008), Churchland (2004), Katz (2005) and Foucault (2009) researching these issues. The methodological approach of this research is qualitative, using documentary research as a reference. To reflect critically, the method of “Discourse Analysis” was necessary, extending the technique of “Expression Analysis”. The research was based on three basic moments: first, the theoretical mentioned, along with the location of the field of knowledge Dance in School and general knowledge. Second, the “Expression Analysis” of the contents of the PC, where it was possible to see many understandings dualists, concepts that are outdated in relation to current theories. The third, the situation of these understandings about the body and Dance in Education Brazilian and Manauara, considering the context of the conception of the documents PC and PCNs.

**Keywords:** Dance in School. Knowledge Area. National Curricular Parameters. Curriculum Proposal



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2.</b>	<b>DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NA ESCOLA.....</b>	<b>18</b>
2.1.	BREVE HISTÓRICO DA DANÇA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA PROPOSTA CURRICULAR....	18
2.2.	NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	21
2.3.	DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO: ALGUNS DESENTENDIMENTOS.....	24
2.3.1	<b>A Dança Ilustrativa.....</b>	<b>25</b>
2.3.2	<b>Dança e Dualismo.....</b>	<b>27</b>
2.3.3	<b>Dança como Educação Física.....</b>	<b>35</b>
2.3.4	<b>O que esses desentendimentos geram.....</b>	<b>39</b>
	O ensino com uma visão tecnicista da Dança.....	39
2.3.5.	<b>Uma primeira etapa conclusiva.....</b>	<b>45</b>
<b>3.</b>	<b>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) E PROPOSTA CURRICULAR (PC): UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONCEITOS PROPOSTOS.....</b>	<b>51</b>
3.1.	A DANÇA NAS ARTES .....	51
3.1.1.	<b>“Expressão” e “Comunicação”.....</b>	<b>53</b>
3.1.2.	<b>“Linguagem”.....</b>	<b>60</b>
3.1.3	<b>“Dança Improvisada”: “invenção” e “criação”.....</b>	<b>63</b>
3.1.4.	<b>Uma segunda etapa conclusiva.....</b>	<b>66</b>
<b>4.</b>	<b>“ANÁLISE DO DISCURSO”.....</b>	<b>67</b>
4.1.	A ENTREVISTA.....	67
4.1.1	<b>Formação Continuada de Professores em Artes.....</b>	<b>71</b>
4.3.	O PARADIGMA DOMINANTE.....	72
<b>5.</b>	<b>UMA TERCEIRA ETAPA CONCLUSIVA .....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>89</b>

APÊNDICE A – “Entrevista Principal”.....	90
<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>
ANEXO A - PROPOSTA CURRICULAR DO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS (PC).....	93
ANEXO B - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs).....	127

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da proposição do campo de conhecimento Dança na Escola, especificamente na Proposta Curricular (PC) do Sistema Educacional do Município de Manaus, capital do estado do Amazonas. Manaus possui dois milhões e meio de habitantes e concentra 98% da sua economia no Pólo Industrial de Manaus, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esta Secretaria possui, hoje, 424 escolas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com 255 mil alunos.

A Proposta Curricular é, segundo Celso Vasconcelos (2009), um componente do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual ele chama de “Proposta de Ação” ou “Programação”. Essa Proposta de Ação seria a terceira e última fase da elaboração do PPP<sup>1</sup>, na qual constam as ações ou linhas de ação que a Escola irá executar para suprir suas necessidades, as quais foram detectadas na Fase Diagnóstico (segunda fase) e comparadas com o Marco Referencial (primeira fase). Dessa forma, a Proposta Curricular é uma proposta de ação com a finalidade de diminuir a distância entre a realidade da Escola (fase diagnóstica) e os ideais de ensino (marco referencial).

Em virtude de as escolas municipais de Manaus/AM utilizarem a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (documento também gerado pela Secretaria Municipal) como referência para seu planejamento interno, este estudo se constitui na análise da Proposta Curricular (PC) especificada, para entender o que possivelmente falta para a proposição da Dança no próprio documento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Artes do primeiro ao oitavo ano contemplam a Dança no rol de disciplinas, reconhecendo-a como área de conhecimento. Com referência nesses Parâmetros para a Dança é que se busca identificar as lacunas teóricas presentes entre seus pressupostos e a Proposta Curricular do Sistema Educacional de Manaus, além das lacunas entre as teorias vigentes em ambos os documentos. Considera-se que é um problema de

---

<sup>1</sup> Celso Vasconcelos (2009) é doutor em Didática, mestre em Filosofia, Professor Pesquisador em Educação e Membro do Conselho Editorial da Revista de Educação da AEC e responsável pelo *Libertad*. Segundo este autor, a elaboração do PPP consiste de três grandes fases: 1) Marco Referencial (o que queremos alcançar?); 2) Diagnóstico (o que nos falta para ser o que desejamos?); 3) Programação ou Proposta de Ação (o que faremos concretamente para suprir tal falta?).

compreensão das Políticas Públicas de que a Dança é parte da Educação Escolar, visto que a mesma é efetivada, principalmente, de forma ilustrativa (para “abrilhantar” o dia da árvore, o dia do professor, o dia do índio e outras datas comemorativas).

Assumindo-a como campo, e visto que pela CAPES a Dança é qualificada como subárea de conhecimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para a Dança foram referência para leitura do referido documento municipal, mesmo observando que, inclusive, nesses Parâmetros é possível apontar ressalvas no sentido de sua atualização com relação a estudos e pesquisas do corpo, da educação e arte contemporâneas.

A Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, no seu Capítulo II, Art. 26, 2º parágrafo, determina a obrigatoriedade do ensino das Artes na Educação Básica, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Entretanto, percebe-se uma forte ausência da dança nas escolas brasileiras, que se depreende da prática na cidade de Manaus e da interação em encontros acadêmicos científicos com professores de outras capitais do país, além de referências sobre as Artes e a Dança na realidade da educação brasileira, indicadas, por exemplo, por Barbosa (2008) e Marques (2007). Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais se reportarem à importância da mesma e colocarem-na no rol de disciplinas, o que se tem hoje inserido no currículo, em Manaus, são as disciplinas de Artes e Educação Física, nas quais um ou outro professor trabalha a dança por iniciativa própria, sem que isso constitua parte do planejamento escolar, como relatado por eles mesmos em conversas informais, e, às vezes, sem se referenciar nos PCNs para a Dança, ou mesmo sem ter conhecimento acadêmico neste campo.

Dessa forma, a Dança não é tratada como uma disciplina que tem conhecimento e signos próprios a sua linguagem e que pode articular-se às demais, o que seria fruto de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Primeiramente porque a aula de Dança, em geral, ainda é vista como reprodutora de passos e para apresentar um produto para enfeitar festas (assim como acontece também com as outras linguagens artísticas). Segundo, porque, muitas vezes, a mesma se limita ao ensino de técnicas específicas de modalidades de dança. Portanto, o planejamento escolar para esses acontecimentos é fundamental, para que dê uma visão global aos professores de como trabalhar seus conteúdos, sendo estes de Dança ou não.

Estudos contemporâneos, como os de Churchland (2004), Pinker (2004) e Lakoff & Johnson (1999), no que se refere às Ciências Cognitivas, à Educação e à Arte na Escola têm apresentado nos últimos anos uma transformação em suas visões no que diz respeito às relações da pessoa com o mundo. Esses Estudos do Corpo<sup>2</sup> apontam para uma visão diferente para essa pessoa, a qual é corponectiva (mente e corpo trazidos juntos) (**ver folha 34**), não dualista, de enlaces e teias complexas com o ambiente, que fazem com que a mesma se perceba nesse espaço. Essas questões presentes no corpo, que esses estudos têm trazido, precisam estar na escola, pois é possível afirmar que sua contribuição vai auxiliar para olhares que foquem o corpo, a pessoa, como ocorrem seus processos de pensamento e como se desenvolve no processo ensino/aprendizagem.

A Dança, como área de conhecimento, em diálogo com esses saberes acerca do corpo, traz para a escola uma possibilidade deste olhar, porque busca entender o aluno na sua complexidade de ser e de apreender o mundo, de não dissociar o seu fazer e o seu pensar.

É por este motivo que o objetivo desta pesquisa é investigar se a PC do Sistema Educacional do Município de Manaus compreende a Dança como área de conhecimento, como proposto pelos PCNs, identificando se há a presença desta no documento, analisando como e onde a Dança é enunciada, assim como sua proposição em intersecção com os estudos cognitivos e não dualistas, tanto nos Parâmetros como na Proposta Curricular.

O referencial teórico metodológico desta investigação se relaciona com Minayo (2007) no que ela propõe como **abordagem qualitativa**, a qual “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21), os quais não podem ser quantificáveis nem se restringir a identificar as ações dos indivíduos, mas pensar sobre elas.

A metodologia referenciada é a **pesquisa documental**, a qual, segundo Gil (2009), é uma pesquisa que se vale de fontes que ainda não sofreram tratamento analítico, e que, neste caso, são documentos de primeira mão, pois são materiais conservados em arquivos e órgãos públicos. Nessa investigação, a referência é o documento da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – PC e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a

---

<sup>2</sup> O corpo que é uma pessoa, uma criança. É um conceito que tem vida, que é alguém.

Dança – PCNs para a Dança. O tratamento dessas fontes definidas por Gil (2009) é referenciado em Pimentel (2001), a qual diz que desses documentos são extraídas “toda a análise, organizando-os e interpretando-os, segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001, p. 180).

Para a crítica reflexiva é utilizada a **Análise do Discurso** (DEUSDARÁ e ROCHA, 2005). Este tipo de análise é uma metodologia que surgiu no intuito de complementar as lacunas deixadas pela “Análise de Conteúdo”<sup>3</sup>, a qual segundo Deusdará e Rocha (2005) não contemplam ou consideram o contexto no qual aquele texto (discurso) acontece, assim como também não considera a coconstrução do pesquisador nesta análise. A Análise do Discurso considera o contexto e a participação (coconstrução) do pesquisador na análise, assim como procura problematizar tal discurso, em detrimento de desvelar uma “verdade” implícita. Desta forma, se entende que este trabalho mesmo analisando um texto (conteúdo), um documento, tende a analisar o seu Discurso.

Para alcançar o objetivo geral proposto, o estudo referencia-se na **análise** e/ou crítica reflexiva da Proposta Curricular, para entender se a mesma trata a Dança como área de conhecimento e como a trata. Para tanto, foi coletada a PC completa para o Ensino Fundamental da rede municipal de Manaus e foi destacado o de Artes/Dança e de Educação Física.

Sendo assim, é observado primeiramente se, dentro da disciplina de Artes nessa PC, a Dança possui um “espaço” específico, ou seja, se é tratada como campo de conhecimento. A mesma será comparada à proposta presente nos PCNs para a Dança, assim como aos estudos em voga a respeito da Dança na Escola e entendimento de corpo de forma não dualista. Como técnica desta análise, será utilizada a **Análise de Expressão**<sup>4</sup>, a qual permite investigar as palavras, como: “expressão”, “comunicação”, “linguagem” e “dança improvisada” em seus contextos. As expressões elencadas foram aquelas que apareceram com maior frequência na Proposta Curricular.

---

<sup>3</sup> A “Análise de Conteúdo” (GIL, 2009; MINAYO, 1992), trata e analisa as informações de um documento, pronunciado em diferentes linguagens. Para Gil, “essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações”.

<sup>4</sup> Análise de Expressão é uma técnica da Análise de Conteúdo, descrita por Minayo (1992), a qual designa trabalhar com palavras (expressões) indicadores, os quais caracterizam um tipo de discurso. Isso, paralelamente, leva à necessidade de se conhecer os traços pessoais de escrita do autor do conteúdo.

Como coleta de dados, também serão realizadas entrevistas semi-estruturada com os especialistas que conceberam esse documento. Considera-se este tipo de entrevista apropriado para a investigação, pois, para compreender o problema em questão, é necessário que as respostas tenham a possibilidade de ser mais aprofundadas, elaboradas, não diretivas, onde serão conectadas pela entrevistadora com as demais perguntas que podem não estar no roteiro inicial. Após esse levantamento de dados, os mesmos são analisados à luz dos objetivos propostos por esta pesquisa, articulando com teorias acerca da Dança como área de conhecimento.

Quanto ao Referencial Teórico abordado, este faz conexões com as áreas de Estudos do Corpo, da Educação, da Dança como área de conhecimento, da Dança na Escola, da Cognição e Projeto Político Pedagógico de onde a PC se origina. Nos Estudos do Corpo, a pesquisa traz abordagens de Rengel (2007) e Churchland (2004), nas suas concepções sobre corponectividade e dualismo respectivamente.

Na Educação, Boaventura de Souza Santos (2002) é referência na sua proposição concernente à Crise de Paradigmas. Seu pensamento a respeito do Paradigma Dominante é também abordado para tratar do discurso hegemônico presente na Escola. Isabel Marques (2007) também traz referências sobre Dança na Escola e sua importância, quando coloca que a mesma sofre ainda uma incompreensão enquanto área de conhecimento, em nível de Políticas Públicas e até mesmo pelos próprios professores. Marques também aponta alguns questionamentos a respeito da forma de abordagem da Dança na escola.

Celso Vasconcelos (2009) referencia o Projeto Político Pedagógico, o qual culmina na criação da Proposta Curricular. Suas concepções acerca da organização e planejamento escolar com todos os profissionais envolvidos, tanto política como pedagogicamente, são abordadas.

Michael Foucault (2009) em “A Ordem do Discurso” traz a questão do saber/poder. Essa maneira de compreender a Educação e esses poderes auxilia também na análise do entendimento do poder público sobre Dança na Escola e sua efetivação.

Já, Dança como área de conhecimento é referenciada nos enunciados dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Dança. Sendo conhecido que tais documentos necessitam de uma reformulação (apesar de serem de referência

nacional para as Escolas, por isso a centralização desta pesquisa nos mesmos), será observada a grade teórica citada aqui, as quais trazem visões diferentes dos Parâmetros, no sentido em que estes últimos ainda abordam o corpo e a Dança de forma dualista. Dentre estes estudos, referencia-se em Helena Katz (2005), quanto à organização e concepção do fenômeno Dança.

Essa análise da Dança enquanto área de conhecimento na Proposta Curricular se dá com o aporte teórico apresentado, pois entender o corpo na escola, os conteúdos da Dança e a forma como ela se encontra na escola hoje, legalmente e na prática, resulta e é resultado do que se apresenta na Proposta Curricular municipal. A política pública para Dança na Escola depende do entendimento que esta esfera tem sobre este campo e que, portanto, se reflete no seu discurso.

Pela necessidade de se analisar o discurso para problematizar a presença ou ausência da Dança na Escola é que se busca o conceito de Paradigma Dominante de Boaventura de Souza Santos, o qual provoca reflexões no que diz respeito ao discurso hegemônico da PC propriamente dita. Neste sentido, trata-se aqui de ordem na perspectiva de **onde**, **como** e **se** a Dança se apresenta no documento, ou seja, de privilegiar outras áreas de conhecimento em detrimento desta, ou de abordar a dança em outra área de conhecimento que não seja a artística. É observado e discutido o conteúdo da PC, no que concerne ao corpo e a própria Dança, no sentido de se fazer comparação desta proposta com as propostas contidas nos PCNs e o restante do aporte teórico.

Desta forma, localizar o espaço reservado para a Dança e observar suas enunciações no documento é um caminho para se analisar o entendimento do poder público em relação a esta enquanto área de conhecimento. Após localizá-la (ou não) e comparar sua forma de enunciação e seu conteúdo com os PCNs, as entrevistas são necessárias para melhor entender o contexto (como prevê a Análise do Discurso) na qual o documento foi concebido.

No primeiro capítulo, é desenvolvido o aporte teórico da análise, discutindo as idéias das áreas de estudo já mencionadas, sendo este o momento de esclarecimento do que norteia a análise. Discorre-se, primeiramente, a respeito dos aspectos do Corpo, da Educação e da Dança na Escola, onde é dada uma atenção especial para pensarmos como acontece a Dança, principalmente quando efetivada na Escola. Seguindo ainda neste capítulo, a Dança como área de conhecimento é abordada, visto que a mesma já é reconhecida como disciplina, com linguagem e



signos próprios, destacando-se da música, teatro e artes plásticas, que são as outras áreas abordadas pelos PCNs e pela PC.

No segundo capítulo, são apresentados o documento e sua análise, descrevendo suas enunciações e seu contexto por níveis de ensino (de primeiro ao quinto ano). Nesse momento é feita a Análise das Expressões que aparecem na Proposta Curricular, de forma a compará-la com os PCNs e abordar as ressalvas de ambos os documentos.

No terceiro capítulo, será feita uma Análise do Discurso para esse entendimento da Dança na Escola, de forma a concluir o que foi verificado na PC da cidade de Manaus. É apresentado também o discurso dos responsáveis pela construção dessa PC, finalizando com uma abordagem sobre o Paradigma Dominante colocado por Boaventura de Souza Santos (2005).

No decorrer da escrita deste trabalho foi utilizado um recurso auxiliar opcional para proceder tal leitura, que é um retorno, por momentos, em alguns conceitos julgados necessários de serem revistos quando são recitados. O mesmo se identifica por “v. f.”, a fim de que o leitor, quando se deparar com algum termo muito específico das áreas aqui abordadas, retorne e relembre seu significado, o qual já foi explicado no primeiro momento de sua abordagem.

É neste caminho de corroborar com a área de conhecimento Dança que esta pesquisa se inscreve, não no sentido de descobri-la como tal (até porque isso já é de conhecimento de todos aqueles que se dedicam ao estudo dela), mas contribuir para a sua consolidação e de expô-la ao saber geral, comum, visto que cultural e historicamente este campo é de conhecimento restrito. Como coloca Boaventura de Souza Santos (2002), estamos perante um novo paradigma enquanto pesquisa e olhar para o mundo. Depois de muito tempo de a humanidade ter-se limitado (e ainda é a predominância) ao dualismo cartesiano, nossos estudos e compreensão precisam se desarraigar desse paradigma (não sem lhe reconhecer a importância no processo evolutivo dessas descobertas), entendendo o corpo, a ciência e a nossa existência de forma transversal, onde o corpo é corponectivo, a ciência é transdisciplinar e nossa existência é estabelecida em “lógicas difusas”<sup>5</sup>, ou seja, a todo momento estabelecendo relações entre os diferentes espaços e experiências e constituindo o que somos.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado por Denise Najnamovich (2001), epistemóloga e mestre em metodologia da investigação científica.

## 2. DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NA ESCOLA

### 2.1. BREVE HISTÓRICO DA DANÇA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NA PROPOSTA CURRICULAR

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (ANEXO B) tiveram sua publicação em 1997, pelo Ministério de Educação e Desporto, via Secretaria de Educação Fundamental, impulsionada por um acordo feito em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, com o objetivo de assumir "... posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental..." (BRASIL, PCNs-introdução, 1997, p.14).

Esse acordo, haja vista a realidade da Educação Brasileira, resultou em primeira instância no Plano Decenal de Educação para Todos, um conjunto de diretrizes educacionais que, concomitantemente à Constituição de 1988, obriga o Estado a elaborar parâmetros que norteiem "...as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democráticos..." (BRASIL, PCNs-introdução, 1997, p.14).

A Lei aprovada em 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394) reforça a obrigação do poder público para com uma formação no Ensino Fundamental comum a todos os brasileiros. Os artigos 9º, 10º e 11º da LDB 9.394 regem quanto à função da União, Estados e Municípios, respectivamente, das quais aqui se destacam:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

[...]

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

[...]

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...] (BRASIL, LDB, 1996)

Dentre essas diretrizes está também o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado na lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, o qual referencia os Parâmetros Curriculares Nacionais no item 2.2 sobre as diretrizes do Ensino Fundamental:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. (BRASIL, PNE, 2001)

Isso pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes para nortear os currículos das escolas brasileiras, bem como orientar o professor em sala de aula. Dentre essas diretrizes também estão os PCNs. Esses Parâmetros deixam claro que, mesmo sendo um documento necessário e importante, não deve ser adotado de forma impositiva ou como “receita pronta”, pois cada localidade brasileira possui sua especificidade, devendo assim adequar esse documento a sua realidade.

Os PCNs e as propostas das Secretarias (PPP) devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos. (BRASIL, PCNs-introdução, 1997, p. 29).

Todavia, se os Parâmetros foram concebidos a fim de atender a uma necessidade educacional básica e comum a todos os brasileiros (o que foi confirmado em acordo internacional e em lei nacional), as Secretarias em

contrapartida deveriam seguir suas diretrizes (como algumas de fato o fazem, como por exemplo, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com seus diversos projetos de capacitação de professores), visto que são elas que irão efetivar o compromisso firmado em 1990. Sendo assim, esta investigação compreende que os Parâmetros devem servir como indicações a serem seguidas pelas Secretarias, tendo em vista o contexto em que e para que foram desenvolvidos.

Os PCNs para Dança tiveram sua publicação dentro deste documento, desde 1997, devendo, a partir dessa data, tornar-se referência para o ensino dessa área de conhecimento nas escolas, em todo o território nacional. Entenda-se como referência, os pressupostos e conteúdos básicos nele encontrados no que se refere à Dança, assim como a definição de onde esta área de conhecimento deve ser versada e atuada no percurso do Ensino Fundamental, ou seja, no campo das Artes, e devendo ser abordada no período correspondente a um ano letivo entre o primeiro e o quarto anos e outro ano letivo entre o quinto e oitavo anos.

Os Parâmetros são documentos que podem ser utilizados pelo professor na sua prática em sala de aula (entenda-se como diretriz, e não como plano de aula), assim como para nortear a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos Estaduais e Municipais. Os PPPs são documentos das Secretarias Municipais e Estaduais, assim como das escolas em sua particularidade, que agregam todo o planejamento educacional daquele Estado, Município ou Escola. É importante salientar que esse projeto deve conter o planejamento escolar, no sentido de nortear a formulação da PC que definirá as ações que se pretendem realizar no âmbito educacional, e devem ter como participantes propositores todos os professores, gestores, coordenadores e afins para que se tenha eficácia e organização na execução de suas propostas.

No caso desta dissertação, foca-se na Proposta Curricular do Ensino Fundamental (PC) do Sistema Educacional do Município de Manaus (ANEXO A). Para a elaboração de tal documento, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) possui especialistas para cada área de conhecimento específico como propositores/planejadores. Este documento foi tomado como parâmetro para analisar a proposta dessa Secretaria, pois é o documento que vai para as escolas, no qual as mesmas se referenciam.

Vejamos o que este documento nos informa como planejamento para a Dança. Transversalmente a essas informações serão feitas algumas inferências, tomando como referência os PCNs para a Dança.

## 2.2. DANÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Historicamente, segundo os PCNs (1997), a Dança “entra” na escola de forma ilustrativa, para as festividades escolares. Na mesma situação encontra-se o Teatro. Em geral, o que era considerado Arte na escola eram as Artes Plásticas e o Desenho. Strazzacappa (2006) aponta que o Desenho sempre foi a principal linguagem artística nas escolas, visto que atendia aos ideais positivistas que entendiam ser essa a linguagem educadora da “mente”, contribuindo para o estudo das ciências. Para os liberais, contribuía para a preparação do povo ao trabalho. Posteriormente, reconheceu-se a Música, já em meados da década de 60, a qual serviu mais tarde para inserir a expressão corporal em suas aulas, pois passou-se a entender que a música poderia ser tocada, cantada e dançada. A presença da Dança nas escolas era na forma de divertimento (como na ginástica, no antigo Ensino Normal Primário) e com caráter lúdico, sendo este lúdico no sentido de lúdico como “brincadeira”, “passatempo” (como na Educação Física ou no Magistério e/ou Ensino Normal para futuros professores das séries iniciais), o que acarreta até hoje uma das formas restritas de se entender a Dança.

É importante lembrar que, até a LDB de 1971, as Artes eram denominadas na escola de Educação Artística, como uma “atividade educativa” ao invés de disciplina. Somente na LDB de 1996, essa “atividade” passou a ser considerada uma disciplina obrigatória e denominada Artes.

A Dança é considerada enquanto área de conhecimento pelos PCNs (1997), sendo esta a primeira vez que é reconhecida oficialmente enquanto currículo escolar na história das artes brasileiras (PEREGRINO, 2001)<sup>6</sup>, apesar de a lei nacional ainda não instituir a Dança especificamente neste currículo. Portanto, ela é assim definida, por deter seus conteúdos específicos dentro das linguagens artísticas para fazer parte da educação do aluno. Conforme exposto anteriormente, a CAPES<sup>7</sup> caracteriza a Dança também como tal. Para tanto, esta ainda sofre um

---

<sup>6</sup> Em seu artigo “Dançando na Escola: a conquista de espaço para a arte do movimento”, Yara Rosas R. Peregrino trata da análise dos PCNs para a Dança. Esse artigo é parte de um livro fruto de um grupo de pesquisa existente há dez anos (publicado em 2001), do qual esta autora faz parte, da Universidade Federal da Paraíba.

<sup>7</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

alijamento escolar, visto que não é efetivada na maioria das escolas da cidade de Manaus, nem enquanto disciplina nem enquanto conteúdo das Artes.

Segundo a LDB 9.394 (1996), o Sistema Educacional pode se organizar em série anuais, períodos semestrais ou em ciclos. O Sistema Educacional de Manaus é organizado em séries anuais (os conteúdos são divididos por ano, e, no caso de repetência, o aluno pode repetir a série anualmente). Já os PCNs se organizam em ciclos (cada ciclo contempla duas séries anuais). O regime de ciclos fica assim dividido: 1º e 2º ciclos, os quais correspondem, no regime seriado, à 1ª até 4ª séries; e os 3º e 4º ciclos, que correspondem, no regime seriado, à 5ª até 8ª séries.

Em 2006, a lei de nº 11.274, de 6 de fevereiro, a qual estabelece o ensino de 9 anos (1ª a 9ª série), foi aprovada para entrar em vigor em 2007 no sistema de ensino. Os PCNs foram redigidos antes dessa lei, portanto fazem a correspondência de ciclos com as séries até somente a 8ª série, como descrito acima. Para esclarecer a correspondência dos PCNs com a PC do Sistema Educacional de Manaus, os 1º e 2º ciclos dos PCNs correspondem ao 1º ao 5º anos (que correspondem a 1ª a 4ª séries, integrando a alfabetização como 1º ano) do Ensino Fundamental e os 3º e 4º ciclos correspondem ao 6º ao 9º anos (que correspondem a 5ª a 8ª séries).

Como se pode observar no documento da PC (ANEXO A), a qual trata os segmentos em regime seriado, primeiro ao quinto ano e sexto ao nono ano - nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a Dança não aparece enquanto área específica no currículo de Artes. Aparece somente como área de conhecimento no 4º e 5º anos. Até então o documento corresponde à orientação dos Parâmetros (que divide os segmentos escolares em ciclos) que é a de que, duas das quatro linguagens artísticas devem ser trabalhadas no primeiro ciclo e as outras duas no segundo ciclo (BRASIL, 1997, p. 71). A Dança enquanto área de conhecimento aparece pelo menos uma vez dentre os quatro primeiros anos escolares. Portanto, quanto a esta colocação da Dança na PC, o documento corresponde ao que propõem os PCNs.

Uma reflexão se faz necessária sobre a Dança nesses ciclos: somente a Dança aparece nos quarto e quinto anos (vide documento, ANEXO A). As outras três linguagens aparecem em todos os anos. Não fica claro se o documento possui conhecimento de que deve distribuir as quatro linguagens nos quatro (ou cinco) anos uniformemente, ou simplesmente alija a Dança, ou, ainda, coloca-a no documento

apenas para que corresponda à proposição dos parâmetros de distribuir as quatro linguagens burocraticamente, não se dedicando à sua importância para os alunos.

Do sexto ao nono ano (que correspondem ao 3º e 4º ciclos), a Dança não é apresentada enquanto área de conhecimento. Além de não seguir os mesmos padrões, em termos de itens especificados, das primeiras séries, os conteúdos de Artes focalizam os das Artes Visuais, aparecendo em todas as séries especificamente somente Música e Teatro. Apesar de o documento não ter um padrão de escrita para todas as disciplinas, percebe-se a ausência da Dança enquanto área de conhecimento por aparecer, dentro das Artes, no item “Conteúdo”, as linguagens “Música” e “Teatro” bem delimitadas, em detrimento da Dança. Os conteúdos das Artes Visuais correspondem à maior parte desse item.

Marques (2007) afirma que é de senso comum no nosso país um “desentendimento” sobre esse campo de conhecimento, comparado às demais disciplinas escolares, no que diz respeito aos seus conteúdos, importância e imprescindibilidade no âmbito escolar/educacional. Porém os PCNs já estão publicados e em vigor há mais de dez anos, evidenciando que a Dança deve estar no currículo escolar. Os PCNs informam, ainda, que a Dança deve aparecer pelo menos uma vez (entenda-se em um ano) dentre as quatro séries iniciais e outra vez nas quatro séries seguintes.

É possível considerar que a PC opere com a seguinte lógica: os PCNs (que dividem os segmentos escolares em ciclo) definem que deve haver Dança em uma das séries do 1º e 2º ciclo (1ª a 4ª série) e também em uma das séries do 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries). Então suponhamos que a PC queira afirmar que já possui Dança nos dois segmentos (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª), pois propõe-na nos 4º e 5º anos. Porém não podemos nos deixar confundir, visto que o 5º ano (PC) corresponde a 4ª série do sistema de ciclos (PCNs). Portanto, no segundo segmento (de 5ª a 8ª série, conforme os PCNs) do Ensino Fundamental não há nesta PC Dança como área de conhecimento.

Sendo esta pesquisa uma análise do sistema de ensino numa abrangência municipal, a Dança não foi observada neste segundo segmento (de 6º ao 9º ano), pois, além de no planejamento da SEMED não aparecer a Dança no currículo de Artes como área específica, esta Secretaria não é responsável por esse segmento, o qual se encontra sob a responsabilidade da Secretaria de Estado.

### 2.3. DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO: ALGUNS DESENTENDIMENTOS...

Como já mencionado, historicamente a Dança é, dentre as outras três abordadas no currículo, a quarta linguagem artística a ser reconhecida como área de conhecimento específica no currículo escolar, pois as Artes Visuais, a Música e as Artes Cênicas foram as primeiras a serem colocadas, estando a Dança incluída no conteúdo das Artes Cênicas, conforme PCNs-Arte I (1996). Como coloca Strazzacappa (2006): “A dança situa-se no Terceiro mundo das Artes”. (p.16).

Como expõe Marques (2007) e os PCNs-Arte II (1997) sobre o senso comum a respeito da Dança: se há dança na rua, nos programas de auditório, se o brasileiro tem “samba no pé”, se já “se dança na vida”, para que se dançar na escola?

Este é um meme<sup>8</sup> presente há muito na história da Dança na educação brasileira. A Dança na escola sofre ainda as consequências de, até pouco tempo atrás, não ser entendida pela maioria das pessoas como uma área de conhecimento que possui signos próprios, conteúdos estes que, ainda segundo Marques (2007), envolvem aspectos e estruturas do aprendizado do movimento, como o estudo da *coreologia* de Rudolf Laban (MARQUES, 2007), a contextualização da dança quanto à sua história, estética, antropologia, cinesiologia, etc, e a vivência da própria dança, ou seja, dos repertórios, improvisação e composição coreográfica.

É importante, em se tratando do planejamento curricular para esta área, que se saiba com que referências ela foi colocada na PC, visto que o senso comum, em sua maioria (inclui-se, nesse grupo, aqueles que não são profissionais de Dança), não entende esta linguagem artística como exposto acima, pois é um problema ainda atual o não entendimento dos conteúdos da Dança, mesmo por profissionais da Educação. Ainda há aqueles dentro da escola, incluindo diretores, gestores e professores, que não têm conhecimento da seriedade do trabalho com a Dança, no sentido de que ela não serve somente para abrilhantar momentos festivos.

---

<sup>8</sup> Meme é um termo criado por Richard Dawkins, zoólogo, etólogo e evolucionista, professor da Universidade de Oxford. Este teórico introduziu este termo para designar uma unidade de cultura que se replica, comparando esta unidade a um gene. O “meme da cultura” seria, portanto, um gene cultural, que se replica e se dissemina no contexto cultural.



### 2.3.1. A Dança Ilustrativa

É importante pensar sobre esses momentos festivos no ambiente escolar, pois é a relação que a maioria das pessoas faz sobre a Dança (assim como das outras áreas artísticas) na Escola. Ela acaba servindo para o Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia da Bandeira, Festa da Páscoa, etc., somente como ilustrativa<sup>9</sup>, como se não pudesse ser trabalhado o fazer/pensar em dança com relação aos processos significativos dessas datas comemorativas. A Dança como ilustração diz respeito à utilização da mesma para abrilhantar, para enfeitar ou até para animar as devidas comemorações. Dessa forma, ela não se apresenta contextualizada, com possibilidade crítica, que interage com o contexto em comemoração. Ela acaba por servir como adereço do evento e se, em alguns casos, ela não conseguir animar o público ao final de sua “performance”, entende-se que ela não conseguiu atingir seu objetivo. Sabemos que a Dança desenvolve e provoca variados tipos de recepções e emoções, para quem dança e para quem assiste, mas não podemos nos restringir a utilizá-la como catártica.

A questão não é se posicionar contra a dança nessas festas, mas em como ela é utilizada. Neste caráter ilustrativo, ela fica à mercê (quando aparece no ensino) de ser tratada como uma disciplina extracurricular (em escolas particulares), o que reforça esse seu ritmo de participação na vida escolar, ou seja, quando chega próximo à festa da Páscoa, por exemplo, a turma de Dança da escola (pois é um número de alunos restrito que participa, quase 100% meninas) é acionada. Isso geralmente acontece nas escolas particulares, pois no ensino público, os professores das demais disciplinas que têm uma “afinidade” (e às vezes nem isso) com dança “montam” uma coreografia para a tal data comemorativa reproduzindo movimentos ou “traduzindo” em movimento a letra da música utilizada.

A construção do conhecimento em dança envolveria muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento (STRAZZACAPPA, 2006, p.74).

---

<sup>9</sup> Termo designado pela presente pesquisadora.

O que há de ser considerado é que a Escola não deve se encarregar de reproduzir movimentos nem repertórios de dança, e que

[...] o ensino na escola não deve fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas se relacionar imediatamente com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos. (MORANDI, 2006, p.73).

Ou seja, em geral, a realidade do ensino da dança na escola hoje não constrói conhecimento, somente reproduz o que já existe. Alguns alunos, sim, desenvolverão suas habilidades artísticas e poderão se tornar artistas e bailarinos a partir dessa experiência escolar. Mas é importante reforçar que esse não deveria ser o foco da dança na escola.

Enfatizando a Dança como ilustração na escola e em seus eventos, há também a expectativa, por parte dos alunos, de que irão para a aula de dança para aprender movimentos codificados. E isso, sabe-se que é também um impasse para que a aula de dança caminhe para uma perspectiva de pesquisa de movimento, como trazem os estudos de Laban, por exemplo, diferente da expectativa que em geral se deposita sobre as aulas de dança. Muitos alunos se interessam por essas aulas pensando que irão aprender a dançar balé, ou forró, ou o funk, dentre muitas outras danças. As danças preestabelecidas é um conceito de dança que se concebe pelo senso comum como a única forma de se fazer dança, o que reforça sua função ilustrativa, pois a estética e a performance acabam sendo o único objetivo das aulas e ensaios, os quais irão culminar numa apresentação no ambiente escolar.

Nesse entendimento, a Dança acaba se restringindo, tanto nas aulas de Educação Física quanto nas aulas de Dança extracurriculares, ou na hora do recreio, a ensaios para determinadas datas comemorativas. Nesses ensaios são feitas reproduções de passos pré-concebidos (ensinados pelos professores – encarregados de “elaborar” uma coreografia - que já copiaram o repertório da mídia) ou mesmo, quando se diz haver criação por parte dos alunos, esta é também uma cópia de repertórios (STRAZZACAPPA, 2006). Sendo assim, o entendimento da Dança enquanto ilustração ajuda a deixá-la à margem enquanto disciplina na escola.

### 2.3.2. Dança e dualismo

A lacuna sobre o entendimento da Dança na escola vai além de uma incompreensão enquanto disciplina, pois engloba o que se entende pelo ato de dançar. E o ato de dançar presume o conceito de corpo, e de como ele é visto pelas próprias pessoas. O dualismo, que é um termo que admite a coexistência de dois princípios opostos (neste caso, corpo/mente), ainda é uma forma hegemônica de como o corpo é admitido na sua compreensão de existência no senso comum, ou seja, que existe um corpo (físico) que é separado de uma mente (abstrata), e que esta mente habita e comanda este corpo. E mais: que “trabalhar a mente” é muito mais importante do que “trabalhar o corpo”. A Dança, neste sentido, é historicamente vista como uma “atividade” que trabalha no relaxamento do corpo para a melhor performance da mente, ou seja, ela serve como atividade recreativa para promover o relaxamento para melhor desempenho das disciplinas escolares (ressalta-se que a dança, nesse caso, não é considerada disciplina), e não vista na intenção de se promover o seu ensino.

Muito da nossa vivência hoje no séc XXI remete ainda aos estudos da ciência moderna (era moderna da ciência, séc. XV até início do séc. XX), a qual se referencia muito no dualismo. A ciência moderna ainda nos traz uma visão dualista de corpo e mente, quando investiga seus fenômenos de forma alheia ao que ocorre, ou seja, sem considerar que o investigador está inserido nesta realidade e que os fenômenos ocorrem de forma isolada, quando é objetiva e calcula matematicamente os fatos, entre outros procedimentos.

Nesse contexto, Najmanovich (2001)<sup>10</sup> se reporta ao corpo matemático e geométrico do Renascimento, em que o mundo passa a ter a idéia da perspectiva linear e, dessa forma, reconceitua o espaço e a relação da mecânica do corpo com ele. Com essa visão realista e objetiva do mundo, dava-se, na época, um grande passo, o qual tem sido questionado atualmente por inúmeros estudiosos das ciências, das artes e das humanidades em geral. O sujeito neste contexto fica fora desse espaço, como se o ambiente existisse sem sua intervenção e o mesmo não

---

<sup>10</sup> Denise Najmanovich é epistemóloga e mestre em metodologia da investigação científica, e apresenta seu conceito de “corpo na modernidade” em seu livro “O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano”.

compusesse este espaço. A mecânica corporal começou a ser vista como a mecânica dos corpos (corpos como objetos) em geral nesse espaço, ou seja, todo movimento dos objetos (inclusive o movimento humano) era explicado pelas leis da Física - a força, a velocidade, o tempo e o espaço percorrido, a gravidade, a inércia, etc. – e pela Matemática. O que podia ser medido matematicamente é o que passou a ser objeto central de estudo da ciência moderna. Assim, a mecânica corporal é independente do sujeito, neste contexto. Como coloca Najmanovich (2001), os “corpos”<sup>11</sup> não existem. “O ‘corpo da modernidade’ é um corpo físico mensurável e estereotipado dentro de um eixo de coordenadas” (NAJNAMOVICH, 2001, p. 18).

Nesta visão objetiva<sup>12</sup> dos corpos, nós como cidadãos, professores, pais e filhos, as escolas, as empresas, o poder público, enfim, tendem a ver este corpo de forma dualista. Nossos antepassados próximos, pais e avós, ainda foram assim educados e nós também dentro da escola. Portanto, a realidade que encontramos hoje da cultura de como é visto e é tratado este corpo é ainda neste contexto moderno. Apesar de todos termos prosperado em outros segmentos do mundo contemporâneo, quanto ao tempo, ao espaço (com a era digital), parece que esquecemos o nosso próprio ser (humano), que é o corpo.

[...] tudo levaria a crer que o iluminismo instauraria o poder do homem sobre a ciência e a técnica. Mas ao invés disso, liberto do medo mágico, o homem tornou-se vítima de novo engodo: o progresso da dominação técnica. (ADORNO, 1996, apud BINTTENCOURT, 2009, p. 8).

A tecnologia desenvolvida, principalmente já na era moderna até os dias atuais, serviu, sobretudo, para voltar o pensamento do homem para a técnica descoberta e, conseqüentemente, centrou este homem no trabalho puramente técnico, ou seja, em como manipular os instrumentos de trabalho, fazendo deste uma labuta mecanicista. Hoje, o ensino valorizado nas escolas não é distante disso, quando valoriza a memorização, o conteúdo e sua manipulação em contextos

---

<sup>11</sup> A autora usa a palavra “corpo” entre aspas para diferenciar o corpo referenciado na modernidade como objeto, a carne (corpo), do corpo inteiro, que é uma pessoa (“corpo”).

<sup>12</sup> Visão do objetivismo, situado na ciência moderna, onde as coisas (o Homem, inclusive) são conceituadas e dimensionadas pela física e matemática, de forma a se entender que somos objetos no mundo que possuem ações e medidas quantificáveis precisamente, sem precisar de outras perspectivas quanto à nossa definição. Portanto, o corpo pode ser medido, quantificado e definido física e matematicamente somente, e a “alma” é uma outra história...

estanques (a disciplina pela disciplina). Dessa forma, o “corpo” (NAJNAMOVICH, 2001), tratado de maneira dualista, não é entendido na integralidade, integralidade de um corpo que acontece e que é no mundo, que pensa fazendo e que faz pensando (ver corponectivo, f. 34). Mas isso não se restringe à escola, pelo contrário: a escola é co-constutora da sociedade capitalista imposta, e que exige tal formação.

Estudos recentes, como Dennett (1997)<sup>13</sup> e Damásio (2004)<sup>14</sup> trazem a idéia de proximidade (Damásio, 2004) de mente, corpo e cérebro, que já há muito a filosofia e a biologia tratam. No “corpomente” ocorrem circuitos cerebrais sensório-motores, que são inseparáveis, entendendo corpo não dissociado, e sim integrado (Dennett, 1997) a todo o momento da sua existência. A todo o momento porque o seu ser-fazer-pensar não atuam em separado, um depois do outro, ou um para o outro, eles acontecem ao mesmo tempo, juntos.

A dissociação entre mente e corpo é o que se denomina de dualismo. Paul Churchland (2004)<sup>15</sup> apresenta cinco tipos de dualismo: o de substância (que se divide em dualismo cartesiano e popular) e o de propriedade (que se divide em epifenomenalismo, o dualismo interacionista de propriedade e o dualismo de propriedade elementar). O dualismo de substância se refere à separação entre corpo e mente, sendo o corpo uma substância física, concreta, palpável e a mente uma substância não física, abstrata, não palpável. Ambos podem estar temporariamente “conectados” por um determinado ponto no cérebro.

O dualismo, de acordo com Paul Churchland (2004), refere-se a estas duas substâncias (física e não física) não só para o que compõe o indivíduo, mas para todas as coisas, a realidade. Portanto, nesse caso, existem as coisas que ocupam um lugar no espaço e que podem ser medidas e outras que não ocupam esse lugar “físico” e que são imensuráveis pela mecânica, o que, no caso, é o ato de pensar, a razão. Nesta perspectiva o corpo é entendido como reflexo da mente e canal entre o mundo e esta mente. Ou seja, os sentidos [órgãos dos] tato, olfato, paladar, visão e audição “causam experiências” (CHURCHLAND, 2004, p.27) na mente, e os desejos

---

<sup>13</sup> Daniel Dennett é dedicado aos estudos da filosofia da mente, com grande reconhecimento no meio científico, e é professor e codiretor do Centro de Estudos Cognitivos na Tufts University.

<sup>14</sup> Antonio Damásio, neurocientista e escritor, em “Em busca de Espinosa” (2004) continua seus estudos (que já era trazida por Espinosa, filósofo holandês, no séc. XVII) sobre a união corpo e mente.

<sup>15</sup> Paul Churchland é filósofo, e se dedica na sua obra “Matéria e Consciência – uma introdução contemporânea à filosofia da mente” ao estudo do problema mente-corpo.

e decisões desta provocam o corpo a agir como ela coordena. O corpo é o canal entre a mente e o ambiente e é essa transferência de função (mente-corpo-mente-corpo) citada acima que são as “conexões causais” (CHURCHLAND, 2004, p. 27).

Essas “conexões causais”, mesmo para Descartes que defendia a ideia, eram um mistério. Como poderia uma coisa não física gerar movimentos? Neurocientistas como Damasio, Dennett, Lakoff & Jonhson, evolucionistas como Darwin, professoras doutoras brasileiras na área de Dança, em suas teses, como Rengel, Katz e Machado, apontam avanços nesses estudos, no sentido de entender corpo/mente como uma unidade, e não de buscar aproximação de mente/corpo.

Tendo em vista essa questão deixada por Descartes, Churchland apresenta uma forma ainda “menos radical” de dualismo, que é o dualismo popular. Este consiste no que ele chama de “fantasma da máquina”, em que a mente (fantasma) ocupa um lugar no espaço e “habita” este corpo (máquina), mais especialmente no cérebro. Esta mente seria manifesta no cérebro na forma de energia, a qual talvez dependa de vibrações entre a coisa mente e o cérebro para existir. Desta forma, acredita-se ser possível, por exemplo, que a mente sobreviva à morte do corpo (vida após a morte), na qual a mente ainda é essa substância não física que “habita” o corpo “recipiente”. Mesmo sendo um senso comum, Churchland (2004) chama atenção para o fato de não existirem provas que evidenciem a sobrevivência da “mente”, mesmo depois da morte do “seu corpo”.

Já o dualismo de propriedade entende que cérebro e corpo são uma mesma substância, porém o cérebro dispõe de propriedades não físicas, as quais nenhum outro objeto do mundo possui. Por exemplo, a propriedade de sentir dor, de sentir vermelho, “de pensar que *P*” (CHUCHLAND, 2004, p. 30). A versão mais antiga deste tipo de dualismo é o epifenomenalismo. O prefixo “epi” significa “acima” e, portanto, os fenômenos mentais não ocorrem em nenhum momento no nível físico (cérebro), só se manifestariam nele quando este “ultrapassa um certo nível de complexidade” (CHURCHLAND, 2004, p. 31). Aqui, os epifenômenos nunca irão ter efeitos causais sobre o cérebro, assim defendem os epifenomenalistas. Desta forma, a tese de que nossos desejos e decisões provocam nossas ações não se sustenta, e sabemos hoje que nossas decisões e estados psíquicos influenciam nossas ações, mesmo que ainda falando de forma dualista.

Para “cobrir” esta lacuna deixada pelo dualismo epifenomenalista, aparece uma forma mais aceita de entender este dualismo de propriedade, que é o

interacionista. Aqui, as propriedades mentais possuem efeitos causais sobre o cérebro, interagindo com este para causar o comportamento. A mente não “surge” enquanto o físico (cerebral) não tiver se organizado. Isso remete à ideia de que a mente seria algo “emergente” da atividade cerebral. Já o que este autor denomina de dualismo de propriedade elementar, que é o quinto e último dualismo que ele considera existente, denota o inverso: as propriedades mentais já existiam antes mesmo de o “corpo” existir, não podendo, portanto, emergir da atividade cerebral e nem mesmo ser explicado no campo físico.

Apesar de o dualismo se apresentar de várias formas, mesmo os de propriedade tentarem ser “menos” dualistas, ainda assim são dualismos, pois não compreendem o corpo como dotado de processos cognitivos, linguagem, percepção, significado, sistema conceitual, sentimentos, pensamento, razão e sensorio-motor, segundo Lakoff & Johnson (1999)<sup>16</sup>, em uma unidade.

O dualismo, para Damásio (2004), não existe em nível nenhum (nem entre mente e corpo nem entre cérebro e corpo), pois o cérebro constrói os mapas neurais da mente e ambos estão a serviço do corpo como um todo. Por isso “um” não se constrói sem o “outro”. O dualismo de substância é o que a maioria das pessoas continua a “identificar como sua preferida” (DAMÁSIO, 2004, p.197), perante as teorias em voga.

Um argumento que nesta pesquisa se apresenta é o de que uma das razões para isso ocorra, talvez, pela cultura religiosa (que separa alma da carne, como um espírito habitando esta carne) e ainda pela não prática deste corpomente. As religiões, em geral, trazem a espiritualidade muito afastada do corpo, como se a mente - alma - comandasse este corpo, onde esta alma é imortal, o que Churchland (2004) chama de argumento da religião, como sendo um dos argumentos a favor do dualismo. O conceito de religião aqui abordado é aquele que encontramos no nosso dia a dia nas nossas cidades, enquanto dogma. Essa religião instituída de normas, segundo Agamben (2007) deriva do termo *religio*, a qual não significa ligar o homem ao divino (como traz o termo *religare*), mas manter a atenção para a distinção do que é humano e o que é divino, separando-os, de forma que nós homens não podemos “tocar” no que é sagrado. Neste caso, “nossa alma” é algo sagrado, pela

---

<sup>16</sup> George Lakoff e Mark Johnson escreveram “Philosophy in the flesh: the embodied mind and it’s challenge to western thought”, falando sobre filosofia da mente, onde eles abordam conceitos de cognição. Eles têm estudos também sobre metáforas e outras obras conceituando cognição.

qual o “corpo” deve manter respeito e preservá-la, para que ela possa, na sua imortalidade, ser salva. Marques (2007) aborda este ponto sobre o desentendimento da dança na escola, pois a cultura do “corpo pecaminoso” ainda é presente, apesar de, no último século, a Igreja Católica, principalmente, já ter amenizado essas “faltas graves” (MARQUES, 2007, p. 20).

O dualismo de propriedade é um entendimento de muita frequência no senso comum. Churchland (2004) aponta outro argumento a favor do dualismo que é o do argumento da introspecção, o qual consiste em reforçar o dualismo de propriedade. Este argumento é o entendimento que se “atinge” a mente numa espécie de “esforço”, como se esta não estivesse intimamente em unidade com o corpo “físico”. Então, numa alta carga de concentração, podemos atingir nossa “mente”. Ligado a isto, encontra-se também o argumento da irreducibilidade, que não concebe os “fenômenos mentais” como ocorrentes no plano físico, assim defendem os dualistas. Portanto, um físico ou um químico, por exemplo, jamais explicariam o ato de ver uma cor ou sentir cheiro. Sendo irreducivelmente não físicos, os “fenômenos mentais” reforçam a crença nos fenômenos parapsicológicos, como “... a telepatia (leitura da mente), precognição (visão do futuro), telecinese (controle de objetos materiais pelo pensamento)...” (CHURCHLAND, 2004, p. 36), dentre outros, os quais concebem a mente num “lugar” bem distinto do corpo.

Churchland (2004) também aponta argumentos contra o dualismo. O primeiro deles é o da simplicidade, que defende que conceber o materialismo é menos complexo que o dualismo, visto que o materialismo trabalha com uma substância física distinta (que é comprovada) e o dualista com uma física e uma não física (que não está comprovada). Isso remete ao outro argumento que seria o da impotência explicativa, em que não há ainda teorias que expliquem exclusivamente a mente, enquanto o que há são teorias cognitivas, as quais explicam fenômenos cerebrais/corpóreos.

A respeito dessas teorias cognitivas, o dualista pode argumentar que o cérebro só é mediador entre o corpo e a mente, mas que a mente não física existe. Porém, a coisa “central” da mente que tanto os materialistas quanto os dualistas tentam explicar, ainda não fora explicado por nenhuma das duas vertentes, ainda sendo um impasse para ambas.

Outro argumento apontado por Churchland (2004), é o da dependência neural, onde a neurologia e a biologia já comprovaram que fenômenos físicos



(doenças, danos, falta de vitaminas, etc. no cérebro) afetam nossas emoções e raciocínio. A coisa “mente” não pode ser algo extra-corpóreo, ao contrário disso, não poderia sofrer alguma alteração quando na inferência de algo puramente físico, como drogas, álcool, medicamentos, etc.

O último argumento contra o dualismo que este autor aponta, e que se afirma ser crucial é o da nossa história evolutiva. Há muito, cientistas evolutivos provaram através de registros fósseis e experiências químicas que somos resultado de um processo evolutivo das espécies. Isso consiste em conceber que todos os organismos vivos vieram de outros mais simples, os quais vieram de outros mais simples ainda e assim por diante. Nosso sistema nervoso, portanto, não é diferente, visto que também é fruto (assim como nossas orelhas, pernas, braços, etc.) de transformações (evoluções). “Nossa natureza interior difere das criaturas mais simples apenas em grau, mas não em gênero” (CHURCHLAND, 2004, p. 47).

Estas são colocações contra o dualismo que levantam polêmicas sim, pois são estudos consideravelmente novos e que se colocam como novos paradigmas para a compreensão de nós mesmos, (a maioria datados do século passado), os quais provocam reflexões acerca das teorias de séculos anteriores que perduram ainda em nossos dias. Além disso, são estudos em andamento, não concebidos por completo de comprovações, como nas denominadas ciências duras (matemática, física, química, etc.). Apesar de o dualismo ser uma concepção muito frequente em meio às pessoas em geral, não é a mais amplamente defendida no meio científico e filosófico nos dias de hoje, segundo Churchland (2004).

A mente como “uma substância diferente do corpo” (mesmo que seja incluído aqui o cérebro), como “o centro do corpo” (ou comandar o corpo), “trabalhar a mente para depois trabalhar o corpo”, são exemplos de desentendimentos muito comuns. Entender que no cotidiano ou em sala de aula são trabalhados “mente” e “corpo” juntos, mesmo que não se atente a isso, ainda é, em geral, de difícil compreensão. Aliado a este desentendimento de corpo está, conseqüentemente, o desentendimento da dança dentro da escola.

Lenira Rengel (2007), professora, pesquisadora, dançarina e coreógrafa, em sua tese de Doutorado, chama este corpo entendido como não dualista (corpomente) de corponectivo<sup>17</sup>, no sentido de em ato, já conectado, e não que irá

---

<sup>17</sup> Uma tese para tradução de *embodied*, que significa reunir corporificar, reunir num só corpo o que se dizia “diferentes substâncias”, entendendo o corpo como uma única substância.

conectar, que não acontece um para depois ocorrer o outro. “Mente**S**corpo**S** são mutuamente transitados” (RENGEL, 2007, p. 37). Este conceito não é a simples união dessas “duas substâncias”. A autora discute o que esse corpo pode ser, entendendo-o como um corpo integrado. Este é somente um dos exemplos de teses e estudos que estão emergindo contra ao pensamento dualista. Esta autora também exemplifica algumas metáforas do nosso cotidiano que remetem ao entendimento dualista sobre corpo e, principalmente, na Escola:

Agora é hora de brincar. / Agora é hora de ser mais cerebral. / Seja mais emotivo. (Professor de Arte em sala de aula. (As três fases como “etapas” de uma mesma aula. Usando o ato de brincar e emotivo como se não fosse preciso pensar. São Paulo/SP, 2005, apud RENGEL, 2007, p. 131)

Meu corpo é meu instrumento. (Expressão recorrente de dançarinos, atores, músicos, pessoas em geral. Como se a pessoa fosse uma, e o corpo outra “coisa”, apud RENGEL, 2007, p. 131)

Um livro para ler a dois: você e sua consciência. (outdoor de propaganda de livro, apud RENGEL, 2007, p. 137)

O corpo na escola ainda é tratado de maneira dualista? Assim parece, visto que muitos dos valores que trazemos ainda hoje são modernos, pela referência histórica na qual nos apoiamos. Nós pesquisadores precisamos compreender e fazer compreender o corpo que é concebido hoje pelos estudos contemporâneos (das Ciências Cognitivas, das Artes, da Educação, dentre outros). O fenômeno mente/corpo precisa de outra compreensão, no sentido do seu modo de operar, que são integrados e não dissociados, para que possamos experimentar no dia a dia este fato da própria vida.

### 2.3.3. Dança como Educação Física

No documento Proposta Curricular ora em análise, assim como apontam também os PCNs, a Dança inserida no currículo de Educação Física é somente mais um conteúdo desta área, e não tratada como área de conhecimento específica dentro deste currículo. Sendo assim, a Dança na Proposta Curricular corresponde ao que propõem os Parâmetros. Porém não podemos confundir a Dança na Educação Física e a Dança nas Artes, visto que são e que devem ter abordagens diferenciadas. Os Parâmetros também nos esclarecem que, enquanto área de conhecimento, a Dança se insere nas linguagens artísticas, pertencendo, assim, ao currículo de Artes.

Portanto, a Dança na Educação Física será discutida aqui no sentido da trajetória histórica que esta área possui atrelada à Educação Física no ambiente escolar, e o fato de, até os dias atuais, ser entendida como atividade física. Neste lugar, a Dança não é tratada como área de conhecimento, apesar de haver alguns conteúdos concernentes com a Educação Física. Será também abordada a problemática do tratamento da Dança como Educação Física no currículo de Artes.

A Dança na área de conhecimento Educação Física (ANEXO A) trata do movimento e da cultura numa dimensão e numa abordagem diferente da Dança nas Artes. Enquanto a Educação Física foca na cinesiologia, fisiologia, e técnicas específicas de se fazer dança, e até, por vezes, em concepções de coreografias em torno das danças populares ou modalidades específicas, as Artes agregam todos esses fatores ao campo artístico, entendendo que, para se fazer dança e entender o corpo que dança, é necessário fazer trabalhos artísticos, apreciá-los e refleti-los, o que é denominado de proposta triangular, exposta por Ana Mae Barbosa<sup>18</sup> (2008), pioneira em Arte-Educação no Brasil.

Strazzacappa (2006) questiona o porquê da alocação da Dança em duas áreas de conhecimento. Ela discorre dizendo que ambas trabalham com o movimento humano, mas destaca uma citação de Miranda (1991), que diz:

---

<sup>18</sup> Educadora de Arte no Brasil por muitos anos e possui vários livros sobre o assunto publicados, dentre eles “Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte” (2008).

[...] elas (Arte e Educação Física) são áreas diferentes, cada uma com objetivos próprios e nas quais os indivíduos movem-se por razões diferentes. A dança teria mais em comum com a Arte do que com a Educação Física e, filosoficamente, não há razões para que sejam associadas somente porque se referem ao movimento humano.” (MIRANDA, 1991, apud STRAZZACAPPA, 2006, p. 96).

Mesmo que, inicialmente, na história da Educação brasileira, a Dança tenha se inserido na Escola por meio da Educação Física (STRAZZACAPPA, 2006), o conceito de cultura corporal e a forma como a área de conhecimento “Dança” vem sendo construídos nos últimos anos se afasta cada vez mais da abordagem da Educação Física.

A dança, nesse contexto, surgiu atrelada ao entendimento da ginástica, que enfatizava muito a virtuosidade e a estética, considerando o corpo como uma máquina (v. f. 30) ou até como uma tábula rasa, no conceito de Pinker (2004).

A tábula rasa é um conceito sobre a aprendizagem do indivíduo, o qual se pauta que nós somos como um papel em branco, onde tudo que aprendemos é escrito e registrado, como se fôssemos uma caixinha que se enche de coisas e essas coisas (o que aprendemos) vão formando nosso arquivo. Steven Pinker, neurologista e professor de psicologia em Harvard, indicado como um dos Cem Americanos para o Próximo século pela revista Newsweek, possui vários livros publicados, dentre eles “A Tábula Rasa: a negação contemporânea da natureza humana”, onde traz a idéia de que não somos tábulas rasas. Nosso aprendizado se dá pelas relações que estabelecemos com o ambiente e o que “captamos” do ambiente é “processado” em nós com dados que já possuímos. O que resultará deste contato com o ambiente não é uma cópia do mesmo, mas uma terceira coisa proveniente da relação da pessoa com o apreendido.

A ginástica francesa foi a principal influência na Educação Física brasileira. Esta especificidade da ginástica englobava as danças pírricas (danças guerreiras, mais associadas a exercícios militares), as danças sociais e as danças cênicas e teatrais. As primeiras eram as mais utilizadas, pois se alegava que as duas últimas apresentavam “ausência de utilidade” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 97) e pertenciam ao universo dos espetáculos. Dessa forma, a dança servia mais para exposições, diversão e entretenimento.

Essa visão de “ausência de utilidade” tem relação com o fato de como os estudos corporais se davam na época. Esses estudos tinham de ser pautados em ciências duras para serem validados. Verifica-se, portanto, que obviamente a Arte ainda não era concebida como área de conhecimento.

O discurso científico ousa definir um alfabeto gestual que julga válido e único. Dele devia ser banido o gesto livre e encantatório dos artistas nômades que ganhavam a vida com o espetáculo do corpo. A inteireza desse gesto e do que ele significa para quem o pratica, e para quem o vê, deveria ser apagado da memória. A arte da rua, a festa do espetáculo do corpo, sobreviveu e sobrevive até hoje, mas até hoje prevalece a afirmação de um determinado discurso científico sobre o corpo e suas mais variadas manifestações (SOARES, 2001, apud STRAZZACAPPA, 2006, p. 99)

Sabemos que a realidade escolar hoje, na abordagem da Educação Física, não é muito diferente desse discurso. Apesar de muitos profissionais formados nessa área serem profissionais informais da Dança e atuarem de forma diferenciada, ainda são pouco representativos em termos de número.

A presença da Dança nos conteúdos da Educação Física está atrelada às “Atividades Rítmicas e Expressivas”, juntamente com as brincadeiras cantadas. Segundo os PCNs Educação Física, alega-se ser o estímulo sonoro uma referência para a expressão e comunicação que se dá pelo movimento corporal. E ainda se alega que esta forma de lidar com a Dança complementa a mesma do currículo de Artes.

Diante desse histórico e desse quadro atual de como a Dança se apresenta na Educação Física, pode-se inferir, nessa questão, buscando Foucault (2009), quando cita a primeira das exclusões do discurso<sup>19</sup>, a interdição. Neste conceito ele define que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009, p. 9). A Dança enquanto campo de conhecimento é observada na mesma perspectiva que se tem observado o homem e sabe-se que há muitas transformações em seus estudos e conceitos. Neste sentido, então, a Dança, entendida como campo artístico está bem longe de ser compreendida apenas como

---

<sup>19</sup> Na definição de Foucault (2009), seria aquele que não somente “manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo” (p.10).

atividade “coordenadora de movimentos” ou “rítmica e expressiva”, como, em algumas pontuações, ambos os documentos (PC e PCNs) a definem.

Apesar deste forte elo histórico que a Dança tem com a Educação Física, falar de dança hoje inserida nesse currículo, portanto, seria um problema de interdição, no sentido que Foucault (2009) coloca, a partir do momento que a Educação Física utiliza o nome “Dança” até hoje como um de seus conteúdos, conferindo-lhe a designação restrita de uma atividade física. Ou seja, a Dança acaba sofrendo uma confusão de conceito pelo fato de ser, na Educação Física, a forma mais comum de o aluno ter contato com alguma manifestação de Dança, em que a mesma é tratada somente como atividade física, no sentido dualista.

A Dança na Educação Física não é um problema, desde que esta segunda utilize alguns conhecimentos de Dança para sua aplicabilidade. O problema está em, nas aulas de Artes, utilizar a Dança como Educação Física, ou seja, tratá-la da mesma forma como a Educação Física a trata. Por isso, alguns esclarecimentos acerca da Dança na Educação Física e nas Artes precisam ser realizados: a Dança é artística, enquanto a Educação Física a utiliza para fins motores (no sentido dualista).

A preocupação que aqui se estabelece diz respeito à imprecisão na definição deste campo de conhecimento “Dança”. A “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2009) quer dizer que, por mais que saibamos e reflitamos sobre os fatos e fenômenos (no caso, a alocação da Dança), desenhamos nosso discurso para apontar favoravelmente para aquilo que nós queremos (ou seja, nossa vontade de verdade). A Educação Física tenta fazer uma interdição em relação à Dança na sua abordagem, restringindo seus conceitos. Portanto, a Dança como conteúdo na abordagem da Educação Física é um provocador de desentendimento da mesma como área de conhecimento artístico, causando um descompasso, conseqüentemente, no momento de descrevê-la no campo das Artes no documento, por exemplo.

Desnecessário, talvez, afirmar que é óbvio o fato de a dança trabalhar com aspectos motores do corpo. Entretanto, o seu entendimento enquanto atividade física (exclusivamente) prejudica esse processo no campo das Artes. Sabemos que hoje a Educação Física já comporta uma abrangência sobre a atividade física nos seus aspectos cognitivos (sensório-motor, razão, emoção, percepção, linguagem, operações mentais), de forma que não trata somente do aspecto motor deste corpo.

Mas não contempla seu aspecto artístico. E ainda: quem aprendeu Dança somente no campo da Educação Física, mesmo com essa “nova” abordagem, não a enxerga enquanto arte, e esta é a compreensão que mais se estabelece no senso comum.

Há que se observar também que essa restrição de conhecimentos sobre Dança na Educação Física se deve e se reflete no pouco contato que os estudantes de Educação Física possuem com a Dança quando cursam sua graduação. Os cursos superiores em média contemplam a Dança em um a dois semestres do seu currículo total, além da abordagem quanto aos conteúdos ser voltada para a coordenação e habilidades de movimentos.

Assim, argumenta-se que esta é uma forte razão (por ainda entender o corpo de forma dualista) para que a presença da Dança na Educação Física seja desta forma ainda compreendida. Enquanto convergências e divergências entre essas duas áreas, a Educação Física vem se aproximando do que a Dança propõe para o corpo, no que diz respeito ao corponectivo, e que é fato, pois ambas tratam do corpo. E há atualmente estudos aprofundados acerca do modo de operar do corpo que abrangem todos os campos de estudos e pesquisas. Portanto, a Educação Física não poderia estar independente desse ambiente de pesquisas.

Ambas as áreas podem, na Escola, atuar de maneira interdisciplinar, conhecendo e respeitando uma a singularidade da outra. Porém, enquanto campo de conhecimento, a Dança está localizada no campo das Artes, visto que a Educação Física coloca o fazer artístico da Dança em segundo plano, e quando a coloca.

#### **2.3.4. O que esses desentendimentos geram....**

O ensino com uma visão tecnicista da Dança

É muito comum se observar o trabalho de Dança na escola vinculado exclusivamente ao ensino tecnicista<sup>20</sup> da Dança com muita frequência o balé

---

<sup>20</sup> Tecnicista, segundo dicionário Houaiss (2009), é aquilo que tende a abusar do uso da técnica para se expressar. Portanto, este termo é aqui abordado como um conceito de Dança preestabelecido,

clássico. Em geral, quando a escola (geralmente as particulares) oferece a “escolinha de dança”, a mesma toma o formato de academia dentro da escola, seja que modalidade for. Mesmo nas escolas públicas, adotam-se as aulas tecnicistas, que irão possibilitar àqueles corpos dançarem determinada modalidade e seu respectivo virtuosismo. Então começam a aparecer aqueles corpos que não se adaptam, que “não levam jeito para a dança”, que não são belos em cena, entre outras definições, que o próprio professor determina pelo meme muito forte que impõem esses modelos de dança (quando não a escola e/ou os pais). A execução virtuosística (**v. f. 42**) passa a ser o termômetro que define quem sabe dançar e quem não sabe (como se o professor não tivesse a responsabilidade de ensinar), esquecendo, assim, o amplo conceito de Dança hoje já alcançado, tudo que essa atividade oferece e o porquê de sua importância como atividade artística dentro da escola.

Esse caminho de ensino de dança na escola, ainda muito empregado, pode ser questionado com propriedade pela noção de refutação ao conceito de tábula rasa, conceito refutado também em outras áreas de conhecimento, que não só a dança. A tábula rasa parte do princípio que zero é igual a zero. O ser humano nasce sem nenhum tipo de conhecimento, e tudo que ele apreende está na relação dele com o meio no qual está inserido. Pinker (2004) afirma que o cérebro processa as informações recebidas e não simplesmente as recebe, e, para processar (e aprender), é necessário que a nova informação entre em contato com o que a pessoa já possui de informação e/ou conexões. Ao nascer ou ao longo da vida esse procedimento é o mesmo: as tábulas rasas não fazem nada,

As inscrições ficarão ali eternamente à espera, a menos que alguém note padrões nelas, combine-os com padrões aprendidos em outras ocasiões, use as combinações para escrever novos pensamentos na página e leia os resultados para guiar os comportamentos na direção de objetivos (PINKER, 2004, p. 59).

---

o qual reforça modelos de movimento que precisam ser copiados. A técnica da qual se abusa diz respeito a um exclusivo trabalho de repetição mecânica de movimentos, fazendo com que “a técnica se torne a finalidade da prática, e não apenas um meio para o desenvolvimento das capacidades artísticas” (NEVES, 2010, p.15). O resultado dessa performance é o que se chama de virtuose.



A neurologia coloca em evidência a questão do cérebro pré-programado, mais especificamente a capacidade que este tem de já “começar” a se relacionar com o mundo com algumas conexões preestabelecidas, como por exemplo, o fato de todo ser humano nascer com a capacidade de aprender uma língua (seja ela qual for), ou de ter predisposição para habilidades artísticas. Claro que ambas irão depender das influências do meio, que provocarão essas conexões neurais, mas sempre o que é apresentado como novo precisará fazer conexões com as informações já existentes, para poder ser apreendido. “[...] aprendizado é uma **mudança** (grifo nosso) em alguma parte do cérebro” (PINKER, 2004, p. 72). Mudança pressupõe a existência de algo no cérebro (que não é uma tábula rasa), e que esse algo sofreu alteração.

O importante a compreender da teoria da negação da tábula rasa no ensino, seja ele de dança ou de outra área, é que, no momento em que o aluno começa a frequentar a escola ele já carrega consigo o inato e o adquirido (inclusive ele já viveu anos antes da escola) e, portanto, não é uma “tábula rasa”, no qual o professor se resume a embutir os movimentos e as técnicas pré-estabelecidas. Como colocam os PCNs (1998) de quinta a oitava séries, é importante ouvir o que esses alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre dança e o que gostariam de dançar; colocar temas polêmicos e curriculares para serem trabalhados e não somente tratar esses corpos como veículo de dança. É preciso compreender que, para aprender qualquer coisa, o ser humano estabelece relações com o que lhe é mostrado, e que ele não é uma “caixinha” em que simplesmente se coloca conteúdo dentro. O aluno não é uma tábula rasa porque traz para a sala de aula suas vivências até então estabelecidas, e que influenciam no que vai ser aprendido e que lhe é apresentado naquele momento da aula.

Esses estudos vêm se opor àqueles propostos pela ciência moderna, em que o determinismo mecanicista é verdade absoluta, e as leis da física e da matemática tudo podem revelar e resolver, como dito anteriormente. Boaventura (2002) aduz que físicos como Heisenberg e Bohr demonstraram que não é possível medir um objeto sem interferir nele, e que, portanto, “... a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objeto observado, tem implicações de vulto” (SANTOS, 2002, p. 26). Dessa forma, essa interferência rompe com o modelo mecanicista que por vezes é empregado em aulas de Dança, o qual força uma unanimidade de movimento e uma técnica com fim em si mesma, indo contra a

natureza de quem executa, como se a habilidade técnica fosse capaz de “medir” quem serve e quem não serve para a dança.

Portanto o tecnicismo das danças ensinadas irão estabelecer conexões favoráveis a esta técnica com alguns corpos e com outros não, e estes últimos farão conexões com estes movimentos de outras formas, que ampliarão seu repertório de movimentos e, de certa forma indiretamente, trarão uma noção de auto (re)conhecimento (pelo menos de que alguns não se co-adaptam para esta ou para aquela técnica, e/ou vice-versa). Porém, a restrição a esses modelos não contempla todo o conhecimento que a dança proporciona enquanto arte, expressão e autoconhecimento, visto que o tecnicismo possui uma teleologia, ao mesmo tempo é causa e efeito de si mesma, e nem todo aluno “alcança o virtuosismo” que se requer, justamente por não ser uma tábula rasa. Dessa forma, esta acaba por ser uma dança excludente.

Marques (2007) diz que “[...] nem só de repertórios vive a dança [...]” (p. 31). Partindo do princípio que nós - professores de dança - exaltamos a condição da dança na escola pelo seu trabalho crítico, artístico, reflexivo e expressivo, não podemos deixar de nos preocupar com quem está dançando, ao contrário de usar os alunos somente como veículo ou recipiente da dança.

Enquanto técnica, não se discute que a dança possui repertórios e modalidades variadas de trabalhar o corpo e formas de movimentá-lo ou prepará-lo para o movimento, principalmente considerando os contextos nos quais foram criados (os movimentos e a técnica do balé clássico, por exemplo, alguns estudiosos apresentam a hipótese de que foram criados para reverenciar ao rei e sempre estar em posição de frente para ele como respeito). Estes são conteúdos de muita relevância para o ensino e o aluno pode produzir uma grande codificação a partir daí.

É importante compreender que as configurações de dança não possuem limites, e que o aluno tem direito a essas descobertas, mesmo que partindo de uma determinada técnica. As virtuosos<sup>21</sup> também possuem seu valor estético e importância nas produções, no fazer dança. O problema está na sua exclusiva valorização, em detrimento à liberdade de pesquisa de cada um, o que leva em

---

<sup>21</sup> Este termo é aqui utilizado no sentido de alta performance, grande domínio técnico na execução dos movimentos. O Dicionário Houaiss (2009) ainda acrescenta que se inclui no sentido de virtuose o domínio da técnica que supera a inspiração e o sentimento.

consideração o que o aluno traz de experiência corporal. Por exemplo, a aula pode ter um momento de exploração e aprendizado de determinada técnica, e no momento da dança improvisada o aluno (ou mesmo o professor) pode sentir necessidade ou simplesmente querer executar um movimento que se utilize do trabalho técnico. Ou mesmo que, a partir desta técnica, o aluno se interesse em decompor determinado movimento ou tenha curiosidade de estudar como aquilo surgiu. Ou ainda, por exemplo, que o professor, utilizando-se de técnicas, trabalhe os fatores do movimento, proposto por Rudolf Laban<sup>22</sup>, ou parta de modelos de danças folclóricas e/ou de salão. Enfim, as possibilidades são muitas quando a técnica caminha lado a lado a outras pesquisas de movimento e entendendo que o aluno não é uma tábula rasa.

É preciso ter cautela no uso e no prosseguimento que se dá à técnica, no sentido de não se notar os efeitos negativos que possa trazer, de torná-la tecnicista. O Dicionário de Filosofia (2003) define técnica como “qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer” (p. 939), sem, no entanto, recorrer a um “procedimento de causalidade”<sup>23</sup>. Porém a compreensão mais aceita de técnica seria a que tem relação causa-efeito, fazendo com que seja esta a relação mais convencionalmente encontrada nos procedimentos humanos quando se fala em técnica. Ainda, o Dicionário Aurélio (2008), define técnica como um conjunto de conhecimentos específicos sobre determinado assunto, que ajudarão na solução de um problema. Sendo assim, também se pode considerar que técnica é pesquisa de movimento, pois na Dança também se incluem procedimentos que não passam por esta relação de causalidade.

A técnica em Dança pode ser empregada sem que caia no tecnicismo, o qual muitas vezes é supervalorizado, sendo utilizado como adestramento de corpos para dançar somente determinada modalidade de dança, acabando por se tornar um mero conjunto de exercícios que facilita a execução de uma determinada modalidade de dança, uma proposta em dança unilateral que prioriza o código modelar, não dando atenção ao que o aluno dança.

---

<sup>22</sup> Rudolf Laban, dançarino e coreógrafo, importante teórico da Dança do séc. XX, estudioso do movimento do Homem e dos animais no seu dia a dia. Desenvolveu uma metodologia de análise de movimento, na qual ele conceitua esforço, coreologia, fatores do movimento e cinesfera.

<sup>23</sup> Quando o aparecimento do segundo fator está dependente do aparecimento do primeiro. Relação causa-feito, segundo o Dicionário Houaiss (2009).

Esse processo externo de reprodução do movimento pode ser comparado à leitura sem compreensão do texto: as palavras isoladamente podem ser lidas, assim como os movimentos podem ser copiados, mas todo o processo de absorção do conteúdo implícito se perde (MORANDI, 2006, p. 75).

A arte (Dança) na Escola, sendo área de conhecimento com elementos próprios, busca o exercício da autonomia do aluno, entendendo o corpo como ativo, cultural, produto e produtor de cultura, e não como repetidor de exercícios específicos atuando como “corpoinstrumento”<sup>24</sup>.

Esses desentendimentos sobre Dança têm a ver com o que Dawkins (2007) chama de meme da cultura (**ver f. 23**). Mesmo sofrendo modificações quando transmitida (não é à toa que das danças de corte e folclóricas – e mesmo antes disso – se faz atualmente dança contemporânea), algo dessas danças permanece ainda como memes fortes, que fazem com que o aluno tenha dificuldade de compreender novas danças, “danças reflexivas” (esse é um neologismo para uma dança mais crítica, que reflete sobre seu fazer) e acabe por se fixar no conceito daquelas em que a música é mais vibrante, ou o movimento remete ao sexo, ou porque a mídia as impõem a todo o momento.

Além de apreensão de mundo, com o exercício dos movimentos, a criança também se descobre, fazendo com que sua relação com o mundo também se aprimore, o que os PCNs chamam de “consciência social”. Introduzir o aluno na linguagem da Dança é necessário. Utilizar movimentos corporais para os fins citados acima faz parte de seus conteúdos, mas o aprendizado das modalidades, aprender a assistir dança, conhecer as diferentes propostas de movimento (o jazz, o moderno, o contemporâneo, o folclórico – de regiões diferentes e países também -, o sapateado, o balé – clássico, neoclássico, moderno -, o street dance, etc.) também têm sua importância na abordagem dessa proposta artística, para significativamente, além do autoconhecimento, educar para arte, a qual irá trazer outras percepções de mundo e de autopercepção.

---

<sup>24</sup> Aquele corpo que é utilizado como meio para execução de algo, ou seja, um veículo para execução da dança.

E se assume aqui a Dança na escola no âmbito da investigação, caindo por terra os modelos tecnicistas empregados (entenda-se, com exclusividade) e supervalorizados, pois o exclusivo e abusivo ensino da técnica não abrange nem um terço dos conteúdos da Dança como formação de cidadãos.

Assim como o foco na assimilação de conteúdos das demais disciplinas não provoca o aluno a raciocinar sobre estes e sua realidade, o tecnicismo também leva a Dança ao distanciamento do exercício da criatividade e do autoconhecimento e à não investigação da riqueza da arte da Dança. Parte-se, então, da idéia de que cada aluno pode conhecer a dança e que esta pode ainda contribuir para seu autoconhecimento.

Outro desentendimento que gera o preconceito é a questão do gênero nas aulas de dança, e que pode estar vinculado a este ensino tecnicista. O fato do tabu estabelecido de que dança é “coisa de mulher” (MARQUES, 2007) é hoje um impasse para a inserção de alunos do sexo masculino nessas aulas. As meninas, principalmente na aula de balé, são maioria do público frequentador das aulas de dança. Desta forma, os meninos quando “são convidados” a participar dessas aulas, apresentam certa rejeição, em geral, por entender que trará para ele uma característica homossexual, ou por achar que os colegas irão tachá-lo como tal. Isso se dá justamente pelas modalidades que costumam ser trabalhadas, que se utilizam geralmente de movimentos pré-estabelecidos como femininos, e não levam em consideração que os meninos também podem fazer aulas de dança. Contudo, a maioria dos professores que trabalha com dança na escola precisa também de um melhor esclarecimento de como trabalhar a questão do gênero nessas aulas.

### **2.3.5. Uma primeira etapa conclusiva**

Portanto, depois de apresentados todos esses desentendimentos quanto à Dança na escola, deve-se observar que os professores, de qualquer área ou disciplina escolar, ao sugerirem uma atividade e/ou mediarem alguma compreensão, não devem esquecer-se do aluno, que é corpo e que apreende de forma integral, e não só “mentalmente”, como geralmente se define. Dessa forma, o convívio da Dança na escola pode aproximar essa visão que a escola precisa ter de

corporeidade, permitindo a experiência de autonomia e autoconhecimento de quem a pratica.

Permitir um tipo de educação que se foca na construção de autonomia ameaça o sistema de poder socioeconômico estabelecido há tempos, pois o ser emancipado provoca um sistema de rede social que “contagia” seus iguais e faz com que essa sociedade apresente seus anseios e poderes próprios, onde não existe mais um líder, e sim uma produção de comportamento em grupo que se instaura e se basta. É o que Steven Johnson (2003), um importante pensador dos programas de computador e da internet, chama de “sociedade emergente”<sup>25</sup>.

Os procedimentos educacionais em dança podem permitir trabalhar as redes de relações que esse corpo estabelece com o meio quando explora o movimento, (re) conhece-o, sente (se percebe e também o outro), compreende o fazer-sentir (pensar), assiste danças e dança. Nestas percepções, vemos o corpo como estado de reconhecimento e construção social, pois

[...] o corpo humano [é] nele mesmo uma entidade política inscrita, sendo sua fisiologia e morfologia formados por histórias e práticas de construção e controle (Bordo, 1993, p. 21, apud Marques, 2007). Com isto, nosso corpo é a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social (MARQUES, 2007, p. 117).

Isso, claro, não percebemos tão somente no fazer dança, mas acredita-se que ela é um diferencial nesse (re)conhecimento e (re)construção social, principalmente quando se inicia no âmbito escolar e na Educação Infantil, visto que a Escola, em geral, mantém uma atitude dualista e tem dificuldade em perceber a noção do que é denominado de corporeidade.

A Dança como área de conhecimento traz a idéia de que “eu sou um corpo” e não de que “eu tenho um corpo”. Esta segunda proposta remete à ideia de uma mente que comanda esse corpo, e é ainda essa diferença que tanto se fala, mas que não consegue ser compreendida pela maioria das pessoas. Esse “corpo” não é

---

<sup>25</sup> Quando estudou acerca de pesquisas feitas com um organismo unicelular (*Dictyostelium discoideum*), as quais perceberam a capacidade deste fungo se agregar aos seus iguais por simples mecanismos de transmissão de AMP (adenosina monofosfato) cíclico, ao invés de células líderes ou iniciadoras.

passivo ao mundo e nem à própria mente. Ele é ativo, com o ser humano integrado no seu espaço, e a Dança constrói com o aluno determinadas corporalidades, quantas forem possíveis.

Como já foi dito, chama-se atenção para isto porque a falta de entendimento da Dança é primeiramente um problema EDUCACIONAL<sup>26</sup> quase que geralmente. É de senso comum e, portanto, também no sistema educacional e na aceitação desta linguagem enquanto performance nas ruas, nos teatros, etc.

Se todos nós tivéssemos vivido em nossas vidas escolares a experiência em Dança, de forma criativa, de autoconhecimento<sup>27</sup> e ainda, corponectiva, como seria nossa concepção sobre Dança? Com certeza seria bem diferente, e por isso se afirma que esta é uma lacuna cultural (entenda-se este “cultural” como um *continuum* biológico, social, político, educativo), estendendo-se (pode-se sugerir), portanto, às pessoas responsáveis pela PC quanto à falta de entendimento da mesma. Nomeia-se falta de entendimento porque, mesmo sabendo que a Dança já foi reconhecida enquanto área dentro das Artes, ainda assim não se compreende sua especificidade, deixando-a ainda marginalizada das outras Artes. Pois é compreendida como virtuose, como esporte, trabalho motor e para efeitos de relaxamento.

Nos documentos analisados nesta pesquisa (PC e PCNs), essa forma dualista de entender a Dança ainda é muito frequente, como veremos no próximo capítulo. Portanto, esses desentendimentos são, por esses documentos, também reforçados.

Ao copiar quatro conteúdos, tal qual está nos PCNs e adicionar dois em sentido regional, não parece que o documento tenha compreendido a função da Dança na Educação. Isso é o que se configura nos conteúdos para Dança nos quarto e quinto anos no documento analisado. Dentre os conteúdos da Dança, pode-se inferir desse aparente simples aspecto supracitado: o fato de estar sendo enunciada desta forma (em quatro conteúdos copiados e dois regionalizados), já se pode suspeitar que pouca importância é dada a essa linguagem. Os PCNs especificam muitas propostas de conteúdo (trinta para primeiro ao quarto ano, sem contar com os regionais, que eles não especificam, ou seja, deixam a critério de

---

<sup>26</sup> Entenda-se Educacional como qualquer informação experienciada, seja na escola, na rua, em casa, nas igrejas, etc.

<sup>27</sup> No sentido que Gadotti (1991) coloca (v. f. 71).

cada localidade), e só encontramos na PC municipal manauara quatro copiados, que não foram sequer reconstruídos.

É importante salientar, com referência cronológica o ano de 2010, que esse documento ao qual se dedica esta pesquisa é utilizado como referência na educação municipal há 11 (onze) anos! Para melhor esclarecer, o mesmo foi reformulado há, aproximadamente, 1 (um) ano. Porém o documento anterior (que já estava vigorando há 10 (dez) anos antes do atual) era exatamente igual ao que foi aprovado neste ano (de 2010), no que diz respeito à proposta para Dança. Portanto, esta proposta já possui 11 (onze) anos em vigor sem receber reformulações.

Além desta área ainda ser muito entendida como virtuosística, ou seja, só sabe dançar quem estica um pé ou dá cinco piruetas seguidas como uma bailarina clássica, ou quem consegue ter mais agilidade num *hip hop*, por exemplo, ainda há o entendimento também pelo senso comum de que a Dança é, segundo Marques (2007), “[...] um amontoado de emoções que permite que nos ‘autoexpressemos’, ‘desanuvemos as tensões’, ‘sintamos o íntimo da alma’” (MARQUES, 1989, apud MARQUES 2007, p. 25). Ambas as compreensões não abordam a Dança como uma área engajada no estudo do corpo como ação cognitiva. A compreensão do que seja cognição é mais ampla do que comumente a ela se atribui. Cognição abrange linguagem, percepção, significado, sistema conceitual, sentimentos, pensamento, razão e sensório-motor do aluno, segundo Lakoff & Johnson (1999).

Em Manaus, especificamente, a realidade não é muito diferente. Sabemos que esses desentendimentos, além de serem culturais e de senso comum, estendem-se a muitos professores e também àqueles que se encontram lecionando Artes. Matos (2009)<sup>28</sup> aponta alguns dados nacionais a respeito da atuação desses profissionais nas escolas, mostrando que somente 25,7% dos professores que ensinam Artes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (pois são os anos em que há professores por área específica) tem formação em Artes, lembrando que em Dança é representada dentro dessa porcentagem somente por 2,4%. Isso nos mostra que a falta de profissionais capacitados para lecionar Artes, e especificamente a Dança, nas escolas, contribui para a deturpação e para a falta de conhecimento da ação artística e social que essa área pode proporcionar.

---

<sup>28</sup> Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA, doutora em Artes Cênicas e mestre em Educação. Esse material citado se refere a seu artigo “Breves notas sobre o ensino da Dança no sistema educacional brasileiro”, apresentado no encontro World Alliance for Arts Education, em 2009.



Isso também acontece localmente (Manaus), visto que ainda encontramos nessa realidade professores que não são formados em Educação Artística nem em Dança, ensinando Dança. Encontramos muito também aqueles que não possuem curso superior coordenando e lecionando dentro de projetos escolares para Dança, fazendo, muitas vezes, com que alunos, diretores, gestores e demais professores entendam dança de outra forma, diferente do que tratamos aqui.

Há de se considerar também a questão da novíssima e única Universidade no Amazonas, até o ano de 2010, que possui curso superior em Dança (Universidade do Estado do Amazonas – UEA), com seus 10 (dez) anos de existência, e que graduou ainda pouquíssimos profissionais, os quais não suprem a demanda e necessidade do mercado.

A Universidade que existe há mais tempo é a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que completou, em 2009, seu centenário, a qual tem o curso de Educação Artística - Artes Plásticas e Educação Artística - Música e é a que oferece maior número de profissionais nessa área para atuação nas escolas. Isso nos mostra a escassez de informação no nosso sistema de ensino que mostre a Dança, também, como uma linguagem artística. É importante lembrar, ainda, alguns desentendimentos da dança na escola quando levada a cabo por profissionais de Educação Física. É que, tendo estes um maior e garantido espaço no currículo escolar enquanto disciplina, trabalham em seus conteúdos também a Dança, ocasionando, assim, um modo de atuar, nesse campo, diferente do que se costuma usar no campo artístico.

Assim como a escassez de profissionais para esta área específica, a bibliografia a respeito também se torna um impasse, visto que a maioria das produções é internacional e não há tradução para o português, bem como as produções nacionais dificilmente recebem apoio para publicações, segundo Marques (2007).

Conforme os PCNs:

De todas as linguagens artísticas, a Dança é a que mais se recente dessa ausência de publicações ligadas à área de Arte. Aquilo que se tem geralmente expressa uma visão bastante espontaneísta e/ou tecnicista da dança, não se discutindo com profundidade requerida, por exemplo, as relações entre dança, corpo, sociedade e cultura brasileiras e o processo educacional (BRASIL, PCNs-Arte II, p. 29).

No entanto, há, como já mencionado, os PCNs para Dança que são um documento a que todos os professores de Artes podem ter acesso, passando a compreender esse campo de conhecimento. Apesar da sua necessidade de reformulação (v. próximo capítulo), os Parâmetros ajudam nesse entendimento, principalmente para os professores de Artes que desconhecem as especificidades da área de Dança, podendo se utilizar deles para sua atuação em sala de aula.

Portanto, todos esses desentendimentos sobre a Dança contribuem para a incompreensão da sua efetividade no âmbito escolar, bem como para a concepção do seu planejamento.

### 3. PCNs E PC: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONCEITOS PROPOSTOS

#### 3.1. DANÇA NAS ARTES

Antes de iniciar a análise do que a Proposta Curricular (PC) propõe para a Dança, referenciando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Dança (PCNs), uma observação é necessária a respeito da distribuição das quatro linguagens artísticas ao longo deste segmento. Os Parâmetros propõem que se insira uniformemente estas quatro linguagens (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro) ao longo dos quatro anos (lembrando que os PCNs foram redigidos com base no sistema de ciclos, portanto, os quatro primeiros anos dele correspondem aos cinco primeiros anos nesta PC). Mais precisamente, eles indicam utilizar uma linguagem por ano, mas deixam claro que cada escola deve fazer sua própria distribuição.

O que se observa na PC é que a Dança como campo específico só está presente no currículo nos quarto e quinto anos, sendo que as demais linguagens estão presentes nos primeiros cinco anos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos). Pode-se inferir que essa distribuição aconteça devido à não atenção aos Parâmetros e à própria falta de relevância do campo de conhecimento Dança nas Escolas. Portanto, a distribuição das quatro linguagens de maneira uniforme como propõem os PCNs não existe no documento. Sendo assim, conforme o planejamento, o aluno possui um conhecimento da linguagem da Dança mais restrito, já que sua frequência na ação pedagógica é bem menor do que as demais linguagens.

No conteúdo específico para a Dança na disciplina de Artes na PC analisada, tem-se como primeiro conteúdo: “A Dança na expressão e na comunicação, elementos básicos da linguagem na existência do corpo e do movimento”. O item é idêntico ao PCN na sua primeira frase: “A Dança na expressão e na comunicação”. Obviamente existe expressão e comunicação na Dança (v. f. 53), como em qualquer atividade humana, mesmo que as recepções de uma dada expressão ou comunicação sejam infinitamente diversas. Porém, em

relação à segunda parte, o enunciado não é eficiente em termos de sua compreensão da própria escrita, bem como do seu objetivo.

O trecho: “elementos básicos da linguagem na existência do corpo e do movimento” não esclarece o que o documento designa como “elementos básicos”. Seriam a “expressão” e a “comunicação” “elementos básicos da linguagem”? A “existência do corpo e do movimento” possui um caráter teleológico que deva se concretizar na “comunicação e na expressão”? É necessário estarmos atentos à complexidade de tais conceitos.

Além de tais observações, este capítulo se deterá a análise de termos específicos, assim como proposto na metodologia de “Análise de Expressão”. Os termos escolhidos para uma abordagem específica nesta pesquisa foram eleitos por sua recorrência no documento municipal, os quais são: “Expressão”, “Comunicação”, “Linguagem” e “Dança Improvisada” (“criação” e “invenção”). Apesar de essa Análise de Expressão discorrer também referenciada em dicionário de Língua Portuguesa (2008, 2009), dicionário de Filosofia (2003) para obter um esclarecimento mais amplo de cada termo elencado, não é o objetivo desta pesquisa um maior aprofundamento desses conceitos no seu sentido hermenêutico ou nas suas conceituações filosóficas. Eles serão abordados à luz de estudos contemporâneos em Dança (como proposto no primeiro capítulo) e no aporte teórico de referência.

Os demais itens conceituais da Proposta Curricular são tais quais os dos PCNs. Vale ressaltar, porém, que o documento sequer menciona os seguintes conceitos abordados pelos PCNs: “autonomia”, “responsabilidade”, “autoconhecimento”, “desenvolvimento”, “apreciação estética”, “manifestação coletiva” e “relações interpessoais”. Dentre todos os conteúdos listados nos PCNs, os selecionados para ir para a PC só foram aqueles que, nas frases dos PCNs, trazem palavras como “dança”, “coreografia”, “improvisação” e “movimento”. Os conteúdos que falavam a respeito de “corpo”, “consciência corporal” e “trabalho em grupo” não foram considerados.

O primeiro item do bloco de conteúdo, “A Dança como Produto Cultural e apreciação Estética” nos PCNs, trata do reconhecimento e distinção dos diferentes tipos de Dança (de movimentos e suas de combinações). Os itens mencionados na PC não sugerem o conhecimento de diferentes danças e suas culturas, entretanto sugerem criação de movimentos com referências em diferentes linguagens de dança

e culturas. Claro que é possível criar movimentos sem se referir a um código específico. Todavia existe um paradoxo incontornável na Proposta Curricular, pois sem reconhecer e distinguir as modalidades de movimento e suas combinações (que são ações sugeridas pelos PCNs) não é possível desenvolver os terceiro e quarto itens da PC: “Seleção dos gestos e movimentos **observados em dança** (grifo nosso), recriando, mantendo suas características individuais” e “Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias com toda sua diversidade: **regionais, indígenas, africanas, etc.**” (grifo nosso).

Apesar da supracitada observação comparada entre os dois documentos em análise, há que se destacar uma ressalva aos PCNs: antes de propor o reconhecimento e a distinção de movimentos, é necessário conhecê-los, pois tal compreensão, aliada à pesquisa desses movimentos e das modalidades de dança existentes, faz-se necessária para o estudo dessa área de conhecimento.

Ao buscar referência em Minayo (1992) para tratamento da “Análise de Expressão”, serão analisadas as expressões do conteúdo da Dança neste documento, onde a mesma é tratada especificamente como área de conhecimento. Esses conceitos estão expressos nos PCNs e na PC, de forma que darão uma visão geral do que esses planejadores entendem sobre tal questão.

### 3.1.1. “Expressão” e “Comunicação”

O termo expressão e expressividade na Dança são utilizados no documento municipal. Esse termo, segundo o Dicionário Aurélio (2008)<sup>29</sup> designa “1. Ato de exprimir(-se). 2. Enunciação de pensamento por gestos ou palavras escritas ou faladas; verbo. 3. Dito, frase. 4. Representação, manifestação.” (p. 390). Já o Dicionário Houaiss (2009) acrescenta:

[...] 2. ênfase, entonação especial; [...] 4. fisionomia, semblante; a maneira como o rosto, a voz e/ou o gesto revelam um estado moral, emocional ou de

---

<sup>29</sup> Importante ressaltar que a escolha bibliográfica do Dicionário Aurélio, entre outros (vide bibliografia), se dá em virtude de sua ampla utilização pelo público em geral, que em sua grande maioria tem uma visão dualista.

espírito; 5. Vivacidade, animação, energia; 6. modelo, encarnação, personificação, manifestação; 7. manifestação significativa, forte [...]. (HOUAISS, 2009)

Como se pode observar nos termos utilizados “por” (meio de), “maneira”, “revelam”, “enunciação”, “manifestação”, entre outros, o significado que comumente se adota para o termo “expressão” é o daquilo que está “dentro” e que precisa vir à tona (“para fora”), ou seja, algo que é mais subjetivo (“dentro”) torna-se mais objetivo (“para fora”). Tal compreensão reforça um pensamento dualista. Lakoff & Johnson (2002) trazem uma importante reflexão sobre a inadequação dos mitos<sup>30</sup> de subjetivismo e objetivismo.

O mito do objetivismo é tudo aquilo que pode ser definido *em si*, ou seja, uma pedra é considerada como tal porque é dura, firme e não é um ser vivo, por exemplo. Então, cientificamente tudo deve ser definido e conceituado objetivamente, pois é a única maneira de não se enganar ou se iludir num determinado conceito. Só o objetivismo é preciso e racional, e o subjetivismo é irracional, emotivo e perigoso em suas definições. Já o mito do subjetivismo, segundo esses autores, propõe que nossas intuições são a chave para nossas ações, e essas intuições são puramente subjetivas, não sendo nem um pouco racionais. Só o que nos supre nas artes e na imaginação são nossos sentimentos: só eles podem expressar nossa experiência, o que a objetividade das palavras não consegue. A objetividade é perigosa, pois não considera o que há de mais importante em nossas vidas: o sentimento.

Para compreender os fatos e coisas no mundo, objetivismo e subjetivismo precisam caminhar lado a lado. Nenhum dos dois é mais importante que o outro e nem muito menos podem anular um ao outro. A “expressão” proposta nos Parâmetros e na PC pretende separar o objetivo do subjetivo, quando trata o corpo como intermédio de “por para fora” o sentimento.

Assim “expressão” seria um conceito muito mais complexo, na medida em que abarca vários processos que ocorrem com o corpo, tomando como referência o pensamento não dualista. Seria conceber a Dança como um processo de fazer o

---

<sup>30</sup> Mitos, segundo Lakoff & Johnson (2002), seriam “verdades” ou referências de determinadas verdades que organizam nossa vida. Os mitos dão sentido ao que nos rodeia; por isso frequentemente os consideramos como verdades.

que o corpo (nós, pessoas) é ou pensa. Vale frisar que a Dança é processo não apenas de sentir mas também de pensar.

Não se trata de um corpo que pratica uma atividade chamada pensamento (pensar sobre algo). Há de se entender que quando a dança acontece num corpo, o tipo de ação que a faz acontecer é da mesma natureza do tipo de ação que faz o pensamento aparecer. O pensamento que se pensa e o pensamento que se organiza motoramente como dança se ressoam (KATZ, 2005, p. 39).

O movimento não é somente a forma como o corpo se expressa, mas é pensamento também, pois juntamente com o movimento o cérebro também apreende outras informações, as quais não acontecem só de “dentro” para “fora”. O neurocientista Damásio (2004), após vários estudos em pacientes que sofriam de epilepsia, nos descreve “que a suspensão do mapeamento do corpo acarreta a suspensão da mente” (p. 203), ou seja, se não há sistema sensorio, a mente não opera. Assim também se dá em relação às coisas e fatos, os quais necessitam da presença de nosso sistema sensoriomotor para que compreendamos seus signos e características. O “fluxo das representações” (DAMÁSIO, 2004, p. 203) do corpo é indispensável para procedermos nosso entendimento em relação aos fatos.

A “expressão” seria, então, a expressão de todo o processo cognitivo que ocorre. O que precisa ficar claro é que a dança não é somente uma tradutora de nossos pensamentos, ela é pensamento, no sentido que Katz (2005) aponta e que Damásio (2004) esclarece. É claro que podemos falar, como coloca Rengel (2007) em processos mentais, padrões mentais, exercício mental, etc. Mas é preciso ter a noção de que esses processos coemergem com o sistema sensoriomotor<sup>31</sup> e, por isso, o ato de dançar inclui o ato de pensar, que também é corporal.

Quando foi tratado ainda no primeiro capítulo sobre os estudos acerca do não dualismo e corponectividade, ambos se fizeram necessários nesta pesquisa por serem conceitos-chave para o entendimento de que Dança não é só expressão de algo que vem de “dentro para fora”. Com esse entendimento, não se pressupõe que haja uma mente (“dentro”) que “programa” o que o corpo (“fora”) irá executar, como

---

<sup>31</sup> Na grafia correta da língua portuguesa este termo é escrito “sensorio-motor”. Porém, para efeitos desta pesquisa em que se entende esse processo junto, e não como dois processos (sensorio e motor), grafa-se aqui sem hífen.

se fosse uma mentora do movimento, nem que haja um “fantasma na máquina” (v. f. 25) que precisa do “corpo veículo” para se expressar.

“Corpo veículo” pressupõe que o corpo (“físico”) é só um amontoado de carne que veicula/transporta nossa mente ou alma. A “expressão” seria a forma como o “corpo” representa o que a mente quer dizer, ou seja, como o “corpo” veicula esses “pensamentos”. Essa noção de expressão não vai ao encontro dos recentes estudos cognitivos abordados.

Michel Reddy (1979, apud LESTE, 2010) afirma que essa noção nos perpassa num efeito que ele designa “metáfora do tubo” ou “metáfora do conduíte”, pois não conseguimos (ainda) formular nosso raciocínio a respeito das coisas sem nos desvincular da separação que criamos entre linguagem (v. f. 59) e corpo. Para Reddy (1979, apud LESTE 2010), mesmo com os recentes estudos cognitivos apontados, nós ainda ficamos sem palavras ao descrever um fenômeno se não abordamos a linguagem separada do corpo. Escrevendo e falando colocamos/expressamos nossos sentimentos através das palavras. Ouvindo e lendo somos capazes de entender os outros por meio das palavras. Essas palavras são somente o veículo da mensagem que é passado de uma pessoa a outra, sendo, portanto, um tubo de transferência de informações. Sabemos hoje que a linguagem e corpo não procedem desta forma, pois as palavras se originam das nossas sensações corpóreas, não podendo ser vistas em total separação.

Quando o ato de dançar também for entendido como uma vivência, uma experiência de criação e de expressão individual, singular de cada um, para proceder a uma dança de descoberta, de autoconhecimento, de construção reflexiva e artística, e não somente de uma dança pronta, que precisa ser ensinada, talvez a “expressão” consiga ser entendida não como algo que acontece de dentro para fora, mas que agrega o movimento nesse processo de pensamento.

Analisando, portanto, o termo “expressão”, definido nos dicionários consultados e no senso comum<sup>32</sup>, pode-se afirmar que este, semanticamente, denota contextos dualistas. O termo “expressão” descrito nos PCNs e na PC passa

---

<sup>32</sup> Na concepção de Boaventura de Souza Santos (2005), senso comum seria toda forma de conhecimento não científico, que não se pauta nos princípios epistemológicos e metodológicos das ciências. Além de ser prático, “o senso comum aceita o que existe tal como existe” (p. 56), dando continuidade a tudo aquilo que não comprometa seu caráter conservador. E ainda: dissemina seu conhecimento de forma persuasiva. Importante esclarecer que o autor, em grande parte de sua abundante e importante obra, propõe que o conhecimento científico respeite, analise e abarque o conhecimento de senso comum.



a não contemplar toda a complexidade do processo de expressão. A compreensão desse termo, conseqüentemente, altera o entendimento de Dança.

Importante também é chamar atenção para esta colocação, pois quando a PC e os PCNs utilizam a frase “A Dança na expressão e comunicação humana” (PCNs-DANÇA, 1997, p. 70), parecem fazer uma relação direta entre expressão e comunicação, como se a expressão tivesse fim na comunicação. Marques (2007) aponta alguns conceitos do senso comum sobre a Dança como algo que permite a “autoexpressão”, “sentir o íntimo da alma”, os quais a autora questiona e considera-se, aqui, obviamente, não adequados, tomando como referência os recentes estudos cognitivos já apontados. Como Marques (2007) explica, não significa que a Dança não trabalhe com a emoção, com os sentimentos. Portanto, como já apontado por estudiosos contemporâneos já citados, é preciso entender que emoções e sentimentos também são partes do processo cognitivo e, portanto, do pensamento.

Sobre o termo “comunicação”, é mister aguçar a atenção a como se dissemina o entendimento de corpo nesse processo: uma compreensão voltada para um emissor, uma mensagem a ser comunicada e um receptor, e que neste caso o corpo é tomado como veículo dessa comunicação. Para Katz & Greiner (2005) o corpo faz parte deste mundo que equivocadamente aprendemos que existe independente de nós, como se existisse por si só e nós simplesmente o observamos. As autoras sustentam que as informações recebidas não “entram” em nós, mas passam a nos constituir, e são sempre, conseqüentemente, um fluxo de informações das quais o corpo faz parte, não como recipiente, mas como “sempre-presente” (KATZ & GREINER, 2005, p. 130). Essas novas informações negociam sua presença no corpo com aquelas que já estão nele, onde ocorrerá uma adaptação desse novo ao que já se encontra.

O que está fora adentra e as noções de dentro e fora deixam de designar espaços não conectados para identificar situações geográficas propícias ao intercâmbio de informação. As informações do meio se instalam no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças (KATZ & GREINER, 2001, p. 90).

Assim posto, o corpo é entendido pelas autoras como mídia, pois o mesmo faz parte dessa comunicação, produzindo, armazenando, **transformando** e distribuindo informação, não sendo somente um veículo. Dessa forma, ele é um constante acordo com o ambiente. Esses acordos são os processos de corporificar as informações obtidas no corpo, ou seja, esse corpo não as recebe como uma “tábula rasa”, mas como um ativador de transformação dessas informações.

Podemos citar um exemplo: na simples comunicação “boca a boca”, ao contar uma história que aconteceu no dia anterior para um amigo, você dificilmente reproduzirá a história tal qual ela aconteceu. Você se esquecerá de contar alguns detalhes, supervalorizará outros, e até alterará alguns pontos. Isso acontece conforme sua apreensão da informação obtida ontem, para quem olhou, seu ponto de vista, o que geralmente dá mais importância, dentre outros fatores, os quais farão daquele fato que aconteceu ontem ser diferente a partir de cada pessoa que a reproduz. Esse processo de alteração é natural de nos acontecer, e exemplifica porque devemos entender, nesse caso, em um momento cotidiano, o corpo como mídia.

“A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo” (KATZ & GREINER, 2005, p. 131).

Sendo assim, o corpo é também a própria comunicação e, por isso, expressa a si mesmo. A informação não acontece e/ou se processa dentro do corpo. O corpo, ele próprio é informação. Essa noção é bem diferente do que comumente se entende por comunicação: pelo e através do corpo. E a informação e a comunicação nunca estão construídas fechadas, cerradas, ao contrário, elas estão em constante processo ininterrupto.

Portanto, o “corpo veículo” que tanto se nega aqui, no dia a dia do ensino da Dança, alguns profissionais e leigos o vivenciam. Quando se quer imprimir padrões de movimento nos alunos, estamos reforçando o “corpo veículo”. Quando se diz que a criança deve somente imitar um cachorro, reforçamos o “corpo veículo”. Se a criança, por exemplo, faz a “dança da borboleta” e não compreende os fatores de movimento<sup>33</sup> dessa borboleta no corpo, como as qualidades de movimento, os

---

<sup>33</sup> Conforme Rudolf Laban (1910), apud Rengel (2005), os fatores de movimento são: espaço, peso, tempo e fluência. O primeiro fator designa o espaço percorrido pelo movimento, ou seja, pode ser direto ou flexível. O segundo diz respeito ao peso do movimento, no sentido de ser leve ou firme.

níveis, o peso, a força, o tempo e a fluência, o “corpo veículo” estabelece sua permanência. Vale frisar que a criança não tem que, necessariamente, compreender a nomenclatura que Laban propôs, mas apenas, por exemplo, ter noções das qualidades de movimento de um “vão”, assimilando sensações por meio de termos referentes a essa metáfora, ou seja, aprendendo os “fatores de movimento” e as “qualidades de movimento” com um vocabulário adequado a sua idade.

“A Dança na expressão e comunicação humana” poderia ser aqui entendida não como um processo de “colocar para fora” sentimentos mais “internos”, íntimos, para que alguém possa entender um significado literal, mas como um processo de se relacionar com quem assiste, com os outros dançarinos em cena e também consigo mesmo.

A forma como os termos “expressão” e “comunicação” são expostos no documento, tomando como referência os demais conteúdos e a simplicidade com que a frase está construída, pode-se concluir que esta expressão e comunicação estão colocadas em termos dualistas, o que não considera o pensamento no movimento. Inclusive o termo pensamento em momento algum é contemplado na PC, o que fortemente indica que o pensar aqui não é entendido no processo de dançar.

Suquet (2008), citando Laban (1910), chama atenção ainda para outro aspecto a respeito da expressão. Para ela, a “moção” não está dissociada da “emoção”, portanto não seria possível expressar (de “dentro” para “fora”) um sentimento, o que designa que a Dança não é uma expressividade qualquer, segundo Suquet (2008). “A Dança não exprime nenhuma interioridade psicológica. Ela é fundamentalmente, segundo a expressão de Laban, o ‘pensamento do esforço’ [...]” (SUQUET, 2008, p. 530). Importante esclarecer que o conceito de esforço para Laban não é sinônimo de força, e sim a atitude (tanto consciente quanto inconsciente) do movimento; é o processo cognitivo do próprio movimento que agrega emoção, sensação e raciocínio, que resultará na qualidade de movimento.

---

O fator tempo pode ser sustentado ou súbito, dependendo da velocidade da execução do movimento. Já a fluência pode ser classificada em livre e controlada, a depender do tônus muscular com o qual o movimento acontece. Esses fatores e suas qualidades em variadas combinações constituirão as expressões, pensamentos, sensações, formas que se dão no movimento.

### 3.1.2. “Linguagem”

O termo linguagem está geralmente associado à comunicação, a um conjunto de símbolos, palavras, gestos, ou seja, que tenham algum signo para se transmitir uma informação. Na definição do Dicionário Aurélio (2008), linguagem designa

1. O uso da voz e outros sons que se articulam formando palavras (as quais podem se articular em frases maiores), para expressão e comunicação entre as pessoas. 2. A forma de expressão pela linguagem (1), ou pela sua representação escrita, e que é própria dum indivíduo, grupo, classe, etc (DICIONÁRIO AURELIO, 2008, p. 518).

Na definição do Dicionário Houaiss (2009), linguagem é

1. qualquer meio sistemático de comunicar idéias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, etc. Exs: l. humana; funções da l. 2. qualquer sistema de símbolos ou sinais ou objetos instituídos como símbolo. Exs: l. da dança; a l. das cores... (DICIONÁRIO HOUAISS, 2009).

Na primeira definição (Dicionário Aurélio, 2008), a linguagem que se convencionou como tal é a linguagem das palavras (verbal ou escrita). Já na segunda definição (Dicionário Houaiss, 2009), agregam-se demais formas de linguagem que não somente a das palavras. A Dança e o movimento enquanto área de conhecimento específica são tratados como linguagem. Porém, como pode ser observado em ambas as definições, é preciso cautela ao tratar a Dança como uma linguagem de gestos, na qual cada gesto possui seu signo específico.

Este tipo de entendimento tem correlação direta com a noção ainda de algo que é interno precisa ser traduzido para o externo. Isso nos remete ao que nos expõe Rengel (2007), quando fala que a linguagem que geralmente se convencionou é a verbal. Quando falamos de qualquer linguagem, mesmo a verbal, não podemos esquecer que ela tem sua concepção indissociável e diretamente ligada às nossas estruturas sensório-motoras.

A “linguagem” tem a característica de ser intersubjetiva<sup>34</sup>, segundo o Dicionário de Filosofia (2003), podendo usá-la de forma intuitiva ou de maneiras limitadas e repetíveis, que possibilitem a comunicação. Por isso a mesma se distingue da “língua”, que é uma unidade de signos convencionada no corpo social, enquanto na “linguagem” não se determina uma unidade, justamente pelo seu caráter intersubjetivo.

Não se deve confundir convenções da “linguagem” com unidades que se traduzem *ipsis litteris*, pois as convenções são “frutos de um acordo, um contrato entre os homens” (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, 2003, p. 615). Isso acontece naturalmente devido às características humanas comuns, como discutido por Sheets-Johnstone (In: O’DONAVAN-ANDERSON, 1996) quando conceitua “apercepção analógica” (p. 17). Esse conceito diz respeito àquilo que humanos e não humanos possuem de comportamentos semelhantes, os quais são percebidos pelos seus iguais por possuírem experiências corporais semelhantes. É possível entender que esse conceito se relaciona com a intersubjetividade de que trata a “linguagem”, no sentido que tratam da “comunicação” recíproca entre as pessoas devido às suas semelhanças de experiências.

A linguagem da Dança, nesse sentido, constitui-se como procedimento cognitivo, e não como sendo um resultado do ato de pensar. Então a linguagem pode ser “não-verbal, verbal, proto, semi, meio-linguagem, com suas multilinguagens simbólicas...” (RENGEL, 2007, p. 113). A língua não é simplesmente um artefato cultural, mas um fenômeno que faz parte da biologia e adaptação dos animais, a fim de transmitir informação, segundo esta autora. Seu procedimento é dado pelas inferências, percepções e raciocínio, os quais estão diretamente vinculados ao movimento.

A Dança enquanto linguagem é, segundo Dantas (1999), entendida como universal. É necessário tomar cuidado com essa afirmação, pois os movimentos e os gestos não são universais, no sentido de que não significam a mesma coisa para todas as pessoas e culturas do mundo. Nem mesmo todas as pessoas possuem a mesma forma de organização desses mesmos gestos e movimentos que compõem a dança. Katz (2005) coloca o fato de apenas porque todos os seres humanos

---

<sup>34</sup> “Comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade [...] constitui o sentido pleno da experiência humana” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2009).

dançam (e será que todos dançam?), que não se pode assegurar ser esta uma língua universal. É certo que o homem enquanto espécie dança desde os primórdios de sua existência, mas isso não significa que ela acontece sempre no mesmo intuito e na mesma forma de se organizar em todos os homens. A autora defende que o termo universal para a Dança é inadequado, visto que ela não pode atravessar todas as diferenças culturais e ser traduzida translucidamente. Muito menos “porque conhecer dança exige uma descrença básica em formas definitivas” (KATZ, 2005, p. 43), pois, assim como o homem se encontra em constante transformação, o mesmo acontece com a Dança. Assim, ela não possui gestos nem códigos fixos e imutáveis.

A Dança como linguagem tem sim sua especificidade, assim como as demais áreas artísticas, porém não possui uma linearidade como a fala e a escrita (que também nem sempre o são). Linearidade aqui no sentido de, uma lógica objetiva (v. f. 54) com começo, meio e fim sequencialmente ordenado em uma linha.

A linguagem da Dança não pode ser confundida com a simples comunicação pelo gesto, o que se infere que esta seja a intenção do documento municipal, por vincular a expressão e a comunicação diretamente com a linguagem: “A Dança na expressão e na comunicação, **elementos básicos da linguagem** (grifo nosso) na existência do corpo e do movimento”.

Quando se afirmou, no item 3.1.2, que o movimento faz parte do processo de pensar (Katz, 2005) e que linguagem, segundo Pinker (2008), concordando com Sheets-Johnstone (1996), está diretamente relacionada com nossas concepções de mundo, as quais nada mais são do que nossas percepções corpóreas (e como haver percepções não corpóreas?) que estão diretamente vinculadas ao movimento, se estabelece então um cruzamento entre *movimentopensamentolinguagem* indissociável. A formação da linguagem e sua práxis estão diretamente relacionadas ao movimento, às percepções e às compreensões que temos das coisas. Portanto, a Dança enquanto linguagem é um envolvimento desses fatores também, onde movimento e pensamento constituem a linguagem.

E esta linguagem não se apresenta apenas de forma linear, assim como o pensamento também não se processa apenas de forma linear. Considerando que o pensamento é o próprio ato (processo cognitivo) de pensar e não o resultado desse processo, conforme Katz (2005), e que a Dança se dá na forma de pensamento,

[...] a estrutura organizativa de uma dança dá visibilidade à lógica de pensamento artístico dos seus autores. Pensamentos estes que por sua vez formulam-se no corpo: a dança é, simultaneamente, ação e produto da cognição corporal humana. A configuração estética de uma dança resulta do modo como (quando dança) ‘o corpo organiza o seu movimento na forma de um pensamento’ (KATZ, 1994:1) (BRITTO, 2008, p. 29).

Nessa não linearidade se insere a linguagem da Dança. Isso distingue a linguagem artística das linguagens verbal e escrita, dada a sua organização diferenciada de pensamento. Ora, se expressão e comunicação estão sendo tratadas nos documentos analisados como foi colocado no item 3.1.2, então linguagem, cuja função, é basicamente expressar e comunicar, segundo os mesmos documentos, está também sendo entendida como tradutora de gestos na Dança pelos seus planejadores.

“A linguagem não é imitação, mas criação.” (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, 2003, p. 619).

### 3.1.3. “Dança Improvisada”: “invenção” e “criação”

Quando se pensa em dança improvisada, levando em consideração o emprego dos termos acima discutidos, a “invenção” e a “criação” aparecem evidentemente na Proposta Curricular (ANEXO A) atreladas a este conceito. Inventar e criar são respectivamente definidos, segundo o Dicionário Aurélio (2008) como “1. Ser o primeiro a ter idéia de. 2. Criar na imaginação; imaginar ou descobrir através do pensamento...” (p.489) e como “1. Dar existência a. 2. Dar origem a; formar. 3. Imaginar. 4. Fundar. 5. Educar. 6. Promover a procriação e prover a subsistência de...” (p. 276).

O Dicionário Houaiss (2009) define inventar como:

1. fazer existir; dar origem, a partir do nada, a;
2. formar, gerar, dar origem a;
3. imaginar, inventar;
4. elaborar (algo ger. de cunho científico, utilitário);
5. fundar, instituir, estabelecer;
6. adquirir (algo) que anteriormente não se possuía;
7. causar, originar;
8. sustentar,

alimentar; 9. promover a educação de; educar, instruir (DICIONÁRIO HOUAISS, 2009)

Como anteriormente abordado, a questão do dentro e fora se faz presente também nesse entendimento. Além disso, a questão já tratada, de que o cérebro possui comando sobre o restante do corpo, dificulta compreender que os processos de inventar e criar dependam do corpo inteiro para acontecer.

Outro aspecto importante para se observar na questão da “dança improvisada” é que a improvisação não é só um recurso da dança, como preparação corporal para execução de uma coreografia, mas também a própria dança. Essa é uma preocupação da pesquisadora Cleide Martins (1999)<sup>35</sup>, quando aponta que a improvisação é uma forma de dança que não é planejada anteriormente, mas que acontece no instante de sua execução. Explica que a dança improvisada é um sistema composto de dois subsistemas: movimento e “corpo+cultura” (MARTINS, p. 5), os quais vão sofrendo alterações no decorrer do *fazer-dança*, no sentido de movimentos que geram possibilidades de outros movimentos, podendo se considerar que vão acontecendo como um jogo, buscando uma organização. No processo de busca dessa organização é concebido o pensamento.

Conforme Martins (1999), os dois subsistemas movimento e “corpo+cultura” se inter-relacionam. A relação estabelecida no movimento é entre suas propriedades (espaço, peso, tempo e fluência) e como cada um desses fatores se integra ao outro, resultando num movimento.

Já a relação estabelecida no “corpo+cultura” seria entre a pessoa e o ambiente em que está inserida. Importante notar que o ambiente também é o próprio corpo, pois este não se resume ao que está “fora” do corpo, mas é parte integrante dele, pois lhe inscreve características. A improvisação, portanto, resulta da relação entre esses dois subsistemas, em que movimento e “corpo+cultura” mutuamente se estabelecem possibilidades de ocorrência. Martins (1999) contempla ainda neste sistema componentes deterministas e não deterministas no corpo que dança. As possibilidades de movimento dependem destes dois aspectos no dançarino. Ainda de acordo com Martins (1999), a maioria dos autores de improvisação entende que esta é uma dança do novo, da completa “invenção e criação inovadora” (como

---

<sup>35</sup> Em sua dissertação “A improvisação em Dança: um processo sistêmico e evolutivo”.



encontrado no documento municipal), sem considerar que a possibilidade de organização da dança para aquele que a faz contempla esses dois componentes citados, ou seja, o repertório corporal trazido de vivências anteriores e as combinações possíveis com o corpo individual, com suas nuances, diferenças e personalidade.

O “novo” pode até aparecer no processo de improvisação; porém, são invenções “previsíveis”, no sentido que provém de probabilidades (considerando ambos os componentes supracitados) de organização do movimento/pensamento. A invenção acontece por um conjunto de situações e ocorrências que culminarão numa visibilidade do movimento (dança), e não como um processo que “inventa” um movimento na “cabeça” e se transcreve no “corpo”. Eles acontecem corponectivamente.

Não faz mais sentido afirmar que “a improvisação garante a quebra de hábitos”, ou que “é onde se atinge estados de liberdade total”, ou ainda, que é “onde sempre se surge o novo”, sem se definir com mais rigor o que é um hábito, o que significa um estado de liberdade e como surge algo novo no corpo (MARTINS, 1999, p.20).

“Invenção” e “criação” definidas nos Dicionários não se encaixam, portanto, neste conceito de dança improvisada. Os PCNs chamam atenção para que a Dança na Escola seja desenvolvida “com espírito de investigação” (p. 50), experimentação, espontaneidade, para experimentar a plasticidade e potencialidades “motoras e expressivas” do corpo e relacionamentos interpessoais. Já na PC, citando como um dos conteúdos de ensino (entenda-se que não se menciona na introdução da área de Artes e nem em outro momento sobre “dança improvisada”): “Realização de dança improvisada, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados” (ANEXO B) e “Seleção de gestos e movimentos observados em dança, recriando e/ou mantendo suas características individuais” (ANEXO B).

Ambos os itens propostos na PC são iguais aos dos PCNs no seu primeiro bloco de conteúdos (“Dança na expressão e comunicação humana”). A preocupação se encontra no sentido de saber a qual entendimento de improvisação, criação e invenção esta PC se reporta. Chama-se atenção, neste caso, para a noção dos recentes estudos e PCNs supracitados, visto que a PC se mostra simplória em sua

proposta, não esclarecendo esses conceitos. A improvisação em dança abrange muito além de inventar ou criar o “novo”, pois envolve a experiência, a investigação (que em nenhum momento é citado na PC), as possibilidades, a sensibilidade estética, autoconhecimento e confiança. E mesmo os termos “invenção” e “criação” precisam ser transcritos num entendimento corponectivo.

#### **3.1.4. Uma segunda etapa conclusiva**

Dessa forma, os termos aqui apresentados e discutidos estão inseridos num contexto que permite tal compreensão. O discurso proferido por todos nós no dia a dia dá asas a concepções dualistas sobre esses conceitos. Os planejadores desses documentos, portanto, compartilham dessa visão dualista, que (se) reflete nos nossos Parâmetros Nacionais e na Proposta Municipal.

A PC traz uma organização do processo evolutivo dos conceitos empregados para tal construção que se está analisando. Aquilo que está como Parâmetro Curricular Nacional já é uma organização desse processo evolutivo de entendimento dos conceitos utilizados nos documentos. Sendo assim, o que é compreendido hoje nos PCNs sobre esses conceitos é uma construção que vem de todo um apanhado histórico evolutivo dos mesmos, assim como tudo que existe, segundo Dawkins (2007), inclusive o que se encontra na PC da SEMED. Como pode ser observado, os Parâmetros contemplam a Dança de forma mais abrangente, mais próximos dos estudos recentemente feitos do que a PC. Mas muito das compreensões básicas sobre corpo e corpo que dança, entre ambos os documentos, são convergentes.

## 4. “ANÁLISE DO DISCURSO”

### 4.1. A ENTREVISTA

Ao propor a “Análise do Discurso” (DEUSDARÁ E ROCHA, 2005) enquanto metodologia de pesquisa, a entrevista semiestruturada se fez necessária, a fim de compreender parte do contexto, como colocado pelos autores, em que esta PC analisada foi formulada. A entrevista é um meio de se obterem informações a respeito do ambiente no qual o documento municipal foi concebido, as quais ancoram no contexto sociocultural deste planejamento, segundo Deusdará e Rocha (2005).

Para localizar este contexto da concepção da PC analisada, foram necessários diversos contatos com administradores e coordenadores pedagógicos e de planejamento nessa Secretaria, o que se denomina aqui de “trajetória da entrevista”. A necessidade da referida denominação ocorre pelo fato de ter sido nela que se obteve várias informações a respeito desse contexto tão buscado, o que antecedeu a entrevista da pesquisa propriamente dita. Foi através da “trajetória da entrevista” que chegou-se a “entrevista principal”.

A “trajetória da entrevista” consistiu primeiramente no contato, através de documento originado na Coordenação de Mestrado da Escola de Dança da UFBA, com o protocolo de atendimento da SEMED. Após ter sido encaminhado à coordenadora de Atividades Complementares, o documento, então, possibilitou com que esta coordenadora viabilizasse o contato da presente pesquisadora com o Prof<sup>o</sup> responsável pela área de Dança do sexto ao nono ano. O mesmo não participou da concepção da proposta aqui analisada e, portanto, encaminhou essa busca de informação com a coordenadora do PPP. Por sua vez, a profissional informou que não poderia auxiliar nas questões referentes à proposição para Dança, pois, em nível de PPP, a mesma não era contemplada. Foi a partir daí que a referida coordenadora viabilizou o contato com a Pedagoga da Divisão de Ensino Fundamental/DEF, a qual foi coordenadora da elaboração da Proposta Curricular de primeiro ao quinto ano.

A “entrevista principal” (APÊNDICE A) foi, então, realizada com essa Pedagoga, pois os especialistas que conceberam o documento original em 1999 não compõem mais o quadro da SEMED e, após várias tentativas de sua localização, não se obteve êxito. Segundo a coordenadora, a proposta foi concebida a partir da contribuição dos especialistas de cada área de conhecimento em seus respectivos distritos, os quais são: centro-sul, leste II, sul, oeste e rural, além da participação do Conselho Municipal de Educação. Cada distrito reuniu suas propostas e levou a uma comissão<sup>36</sup>, que era composta pela Gerência de Ensino Fundamental/GEF. Essa instância apreciou e acatou (total ou parcialmente) ou não tais propostas. A profissional entrevistada participou, portanto, dessa comissão.

Foi-lhe questionado qual era a formação desses especialistas da proposta para a Dança, o que ela respondeu ser em Artes e Ensino Religioso. O documento foi referenciado nos PCNs para a Dança, inclusive foram transcritos para a PC tal qual os Parâmetros, porém a pedagoga não tinha conhecimento do critério de seleção dos itens relacionados. Foi perguntado se os professores da rede municipal tinham acesso aos PCNs nas suas escolas e ela informou que teoricamente sim, porém em muitas escolas os mesmos não existiam mais devido a extravios. Sobre os cursos de formação continuada para Artes, como levantado em questão, a profissional informou que os mesmos acontecem mensalmente.

Somente essas questões puderam ser esclarecidas. Outras não puderam devido às especificidades da área de Dança, as quais são elencadas a seguir:

1. Houve a pretensão de dividir uniformemente as 4 linguagens nos 4 anos iniciais do ensino fundamental? Se não, quais os critérios utilizados que resultaram em tal distribuição?
2. Você entende que Dança deve estar no conteúdo de Artes ou de Educação Física? Por quê?
3. O que você entende por expressão e comunicação?
4. O que você entende por linguagem e gestos?
5. E corpo?
6. Qual foi o critério para a escolha dos conteúdos da PC, visto que os PCNs têm diversos outros conteúdos?

---

<sup>36</sup> Designação dada pela pedagoga entrevistada.

7. O que a equipe quis dizer com “A Dança na expressão e na comunicação, elementos básicos da linguagem na existência do corpo e do movimento”?
8. E qual a compreensão de “Rituais indígenas ressignificados em contexto urbano”, também mencionado no documento?

Essas foram indagações que infelizmente ficaram sem resposta. Porém um esclarecimento por essa profissional foi feito, no sentido de informar que os especialistas da PC, intencionalmente, apropriaram-se das propostas dos PCNs, tal qual são mencionadas no documento nacional.

Na “trajetória da entrevista”, o que foi possível perceber foi a marginalização da Dança no planejamento como um todo para o município. Apesar dos esclarecimentos de que cada escola possui seu projeto específico e que a Dança é melhor e mais contemplada em algumas e outras não, percebe-se não simplesmente uma falta de atenção a essa área de conhecimento na rede municipal, mas uma atenção direcionada para a atividade extracurricular, pode-se inferir, de forma assistencialista<sup>37</sup>, a qual, ainda não dá conta da sua efetivação como campo de conhecimento na Escola.

A presença da Dança no setor de Atividades Complementares é preocupante devido ao seu caráter assistencialista, como já mencionado. Em 2010, foi contratado por essa Secretaria um profissional da área de Dança (como informado pelo próprio profissional), graduado em Dança, especificamente para ser responsável pelo planejamento de Artes do segmento do sexto ao nono ano, mas atuando no departamento de Atividades Complementares.

Pode-se afirmar que essa medida pode trazer especificidade à área, mesmo que no setor de Atividades Complementares e apesar de ainda não estar sistematizada no currículo. Além disso, no PPP dessa Secretaria, a Dança não está inserida, ficando a cargo de iniciativa da PC contemplá-la. Questionou-se o porquê de estarem inseridas nesse setor as linguagens artísticas, pois especialistas de Música e Teatro também ocupam o mesmo departamento. O profissional de Dança mencionado informou que já era do quadro de professores da rede municipal e que, devido ao trabalho desenvolvido na escola em que trabalhava, foi realocado para a

---

<sup>37</sup> Conforme o Dicionário Houaiss (2009), prática de prestar assistência a membros carentes de uma comunidade, de forma a tirá-los dessa condição de necessitados.

Secretaria a fim de atender à falta de um especialista para a Dança em nível de planejamento municipal. Ele acredita que, pela falta de um lugar específico para tais profissionais, estes são então alocados no setor de Atividades Complementares.

Como a entrada desse especialista ocorreu em 2010, sua proposta para o segmento de sexto ao nono ano ainda não foi contemplada, apesar de estar bem estruturada, como observado, e já ter sido apresentada à gerência de aprovação de conteúdos. Importante ressaltar que ele se mostrou receoso quanto ao fato de a gerência não dar o devido valor às suas propostas e não contemplá-las no currículo oficial (PC).

Sendo assim, mesmo com o objetivo de inserir tais propostas no currículo, os profissionais ainda estão localizados no setor de Atividades Complementares (vale ressaltar, de sexto ao nono ano) para suprir uma falta de entendimento e, conseqüentemente, de um devido planejamento da Secretaria a respeito das linguagens artísticas. Além disso, o que é contemplado no currículo (primeiro ao quinto ano) é escasso e sem muita valorização e no currículo de sexto ao nono ano ela nem mesmo é ainda contemplada. A “Ordem do Discurso” (FOUCAULT, 2009) que se pode inferir de tal fato é que o espaço que a Dança está conseguindo ocupar na rede municipal é ainda secundário. Quando a mesma é inserida no currículo, não se encontra a informação e nem as pessoas responsáveis pela sua contextualização de forma específica, pois o especialista em Dança existente só cuida do sexto ao nono ano.

Portanto, seu contexto num macroplanejamento como esse fica a encargo de demais profissionais que não são especializados na área e que, dificilmente, compreenderão corpo, expressão, linguagem, comunicação e improvisação como os recentes estudos em Dança têm proposto. Possivelmente a presença de um profissional específico seja positiva, no sentido de recontextualizar a Dança nesse ambiente, de forma a abranger os demais segmentos e não somente do primeiro ao quinto ano.

#### **4.1.1. Formação Continuada de Professores em Artes**

Como exposto na LDB 9.394, Art. 62, o professor das cinco primeiras séries, para lecionar, deve possuir, como escolaridade, no mínimo o nível médio na modalidade Normal. Portanto, a formação dos docentes desse segmento é, de forma geral, não específica em nenhuma área de conhecimento. Dessa forma, a necessidade de cursos de formação continuada para professores desse segmento nas mais diversas áreas de conhecimento é muito grande, o que também é previsto por lei, conforme o 1º parágrafo do mesmo artigo supracitado. A Secretaria Municipal de Educação de Manaus contempla essa formação em seu planejamento. Porém, para a disciplina de Artes, isso ainda não se efetiva.

A professora Helena Araújo (graduada em Educação Artística) responsável por este trabalho, a qual é gerente da Formação Continuada do núcleo, foi consultada. A mesma declara que luta desde seu ingresso para que capacitações para a área de Artes sejam implementadas, não obtendo êxito ainda, devido ao fato de não serem acatadas pela gerência GEF. Projetos para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática são sempre os únicos contemplados com prioridade, segundo a professora. Dessa forma, os conteúdos de Artes são inseridos de maneira informal nos planejamentos dessas duas áreas.

A partir 2010, uma proposta específica para a Dança foi contemplada no planejamento de formação, para ser executada em 2011. Porém, conforme declaração da professora de Artes entrevistada, o que dizia respeito a movimento, nesse planejamento, foi repassado para a formação de Educação Física. Essa área de conhecimento propõe, segundo a professora, muito mais conteúdos de dança (movimento) do que a própria área de Artes. O que se encontra no plano para formação continuada de Artes são conteúdos de Artes Visuais e Música.

### 4.3. PARADIGMAS DOMINANTES

No que trata esta pesquisa, o termo “Educação” precisa ser esclarecido para que as questões referenciais desses paradigmas sejam mais bem compreendidos. Educação, para Gadotti (1991), seria um “processo de humanização” (p.39) que acontece durante toda a vida nos mais diferentes ambientes do dia a dia, como casa, trabalho, escola, igreja, e muitos outros. Como processo, ela seria anterior ao aparecimento da escola. Para institucionalizar esta educação, aparece a escola.

Já para Saviani (1985), Educação seria aquilo capaz de preparar o homem para conhecer os elementos de sua situação, que compõem seu ambiente, para que possa intervir neles e transformá-los, “...no sentido de uma ampliação de liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”. (SAVIANI, 1985, p. 41). A situação para esse autor seria tudo aquilo que rodeia o homem, que é formado pela natureza (tudo que existe independente do homem) e pela cultura (espaço onde ele vive e contexto histórico). “O homem é, pois, um ser situado” (SAVIANI, 1985, p. 40). Apesar de natureza e cultura estarem, para esse autor, numa outra abordagem, diferente da que vem se tratando nesta pesquisa, a Educação, por vezes, é instituída nesses termos, quando prioriza o domínio do conhecimento “externo” ao homem, ao invés de contextualizá-lo, inseri-lo nesta concepção de meio.

A Escola, portanto, é lugar de sempre repensar e refletir nossa atuação enquanto professores, coordenadores e diretores, pais e enquanto alunos. Assim como as descobertas científicas e de senso comum estão aí em constante reformulação, da mesma forma a Educação efetivamente precisa ser tratada, visto que a Escola é o lugar onde esses conhecimentos são articulados. É preciso ter ciência que os paradigmas desses conhecimentos também estão sendo revistos, mas muito da realidade escolar hoje está arraigada nos princípios positivistas, a isto que Santos (2002) denomina de “paradigma dominante”, dessas ciências, ou seja, que afirmam o dualismo e supervalorizam as ciências naturais.

Contudo, as Artes, e particularmente a Dança, não são entendidas ainda como processo efetivo na Educação. Visto que o entendimento sobre o corpo na Escola, assim como se trata nesta pesquisa, é um estudo em construção, esta visão de corpo está sendo um dos reflexos do “paradigma emergente”. Este termo é



utilizado pelo cientista social Boaventura de Souza Santos (2002) para falar sobre os novos estudos e visões acerca das Ciências Sociais, os quais transformam, por meio de comprovações, vários conceitos (“paradigmas dominantes”) trazidos há muito (v. f. 27), principalmente da Idade Moderna, em que fenômenos que não fossem pautados e provados pelas ciências naturais não eram concebidos como ciência.

Quando aqui se aborda o “paradigma dominante” na Escola, esse conceito é estendido para o tratamento de todas as disciplinas. É comum pensar, muitas vezes, que se entende o novo paradigma, o qual Santos (2002) chama de “paradigma emergente”, porém os pressupostos que pregam as disciplinas escolares são baseadas ainda no olhar da modernidade – época em que, conforme Santos (2002), iniciou-se a formatação do “paradigma dominante” – ou seja, nos seus caracteres tecnicistas. Esse autor reflete sobre essa visão, quando supõe que não sabemos em que ponto exatamente nos encontramos no que diz respeito ao entre ciência moderna e pós-moderna. Mas só de se notar que se está nesse entre, já se evidencia que há um pensamento de “paradigma emergente”.

Para ilustrar, Santos (2002) apresenta quatro teses que, segundo ele, possibilitam a ocorrência do “paradigma emergente”. São elas: 1) “Todo conhecimento científico-natural é científico-social.”; 2) “Todo conhecimento é total e local.”; 3) “Todo conhecimento é autoconhecimento”; 4) “Tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.”.

A primeira delas, a de que “todo conhecimento científico-natural é científico-social,” sustenta que as ciências naturais e as ciências sociais se encontram em uma mudança paradigmática, ao se notar que elas se contemplam, de forma que os dois fundamentos se encontram em ambas. É um conhecimento não dualista, onde não há uma distinção entre natureza/cultura, observador/observado, mente/matéria.

Quando na Escola as ciências naturais, ou mesmo o pensamento cartesiano, de notas, de medidas, ou seja, dualista, é supervalorizada é preciso pensar sobre a necessidade dessa valorização, olhando à volta o que acontece com o princípio dessas ciências, conforme esta primeira tese apresentada. A forma como a ciência foi sendo construída em termos de conhecimento e a transmissão do mesmo, explicam isso. É de forma conjunta a este raciocínio que aparece a preocupação com a posição do ensino de Artes nas Escolas, o qual ainda é muito desvalorizado. Talvez, essa desvalorização esteja relacionada por ser esta, uma

ciência mais próxima das humanidades, que menos se arraigou historicamente nas ciências naturais para se erguer.

A segunda tese, a de que “todo conhecimento é total e local” (SANTOS, p. 46), diz que esse conhecimento pode ser chamado de transdisciplinar, porque não pretende fragmentar, especializar o conhecimento, e sim globalizá-lo. Santos (2002) explica ainda que “A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas para ele são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (p. 48).

Nicolescu (1999) define transdisciplinaridade como sendo aquilo que trata do que está através, entre e além das disciplinas. Diferente da inter e da pluridisciplinaridade que, respectivamente, trata do objeto de forma a levar um conhecimento ou método de uma disciplina para a outra e trata um mesmo objeto em várias disciplinas ao mesmo tempo. Portanto, a transdisciplinaridade para Nicolescu (2000) seria reconhecer as diversas “Realidades” (p.16) que o objeto possui ao mesmo tempo. Consequentemente, seria uma forma complementar às disciplinas, e não antagônica a elas, pois, “seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. (NICOLESCU, 2000, p. 15).

Assim, quando se estuda o particular de um fenômeno, não se desconsidera a sua repercussão total e vice-versa, ou seja, o que se vê no geral está também presente no local. O todo não é simplesmente a soma das partes, como coloca Morin (1996), mas é como as partes se inter-relacionam, as quais também darão ao todo suas características particulares.

Portanto, o conhecimento local (disciplinas) só fará sentido no “paradigma emergente”, se transposto ao total, que é o conhecimento que diz respeito à vida do aluno e da sociedade. Por exemplo, se só entendemos que o corpo corresponde a exercícios mecanicistas e o vinculamos única e exclusivamente à Educação Física, é uma forma de não atentar para um corpo que experencia uma complexidade de acontecimentos e a todo momento, independente de uma atividade mecanicista, inclusive nas demais disciplinas, que não só na Dança. É não entender que esse corpo é corponectivo, e que o currículo escolar deve contemplar uma estrutura transdisciplinar, não dividindo em conteúdos estanques as disciplinas. É distanciar-se da emergência pela qual passa nossa Educação e a Dança, a qual entende que somos o corpo.

A terceira tese, por sua vez, diz que “Todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2002, p. 50). Trata a questão da ciência como uma construção do sujeito e que, portanto, faz parte dele. A realidade em que vivemos, os objetos que designamos, são representações nossas e criações (extensões) nossas.

Nesse contexto, as ciências sociais e humanas possuem também seus “objetos” de estudo, porém compreendendo que são sujeitos de investigação, no sentido em que interferem nos rumos e resultados de uma pesquisa.

Daí se questiona por quê, na Escola, o foco na disciplina (objeto) é supervalorizado e o sujeito não? E as Artes? Será que o corpo merece continuar alijado, dentro dessa perspectiva? Quando falamos de “paradigma emergente” todas essas discussões devem fazer parte dos assuntos tratados.

A quarta tese é assim postulada: “[...] tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.” (op. cit., p. 57).

Assim, questiona-se também, por que as disciplinas não se dirigem a auxiliar os alunos a terem uma noção mais global de si mesmos? Por que uma Dança exclusivamente tecnicista? Como não entender que é no âmbito transdisciplinar que a Matemática, o Português, a Geografia, a História, a Educação Física, a Dança, a Música, as Artes Plásticas, o Teatro, a Filosofia, o Ensino Religioso irão constituir experiência significativa para esses alunos? A Dança nesse contexto, quando não se limita ao tecnicismo, contribui para essa experiência, pois pode aproximar da Escola esta outra forma de entender essa pessoa, que é o aluno.

Isso posto, nota-se que as disciplinas precisam ter uma função no conhecimento do ambiente, autoconhecimento e da sociabilização do aluno no momento em que são ensinadas, ou seja, não somente no que irão servir no futuro ou numa determinada profissão, como se a vida do aluno nunca fosse importante no momento em que ela se encontra, dando sempre ênfase ao que ele tem que se preparar para ser no futuro.

A função das disciplinas precisa estar relacionada, como afirma Bittencourt (2009), com a formação da consciência humana, ao invés de uma concepção de mundo somente por uma perspectiva matemática, onde as disciplinas se voltam para o domínio da técnica dos objetos de estudo. Sendo assim, conforme essa autora, a criatividade e, conseqüentemente, a Arte é destruída e não valorizada

numa “sociedade científica e tecnológica desenvolvida” (BITTENCOURT, 2009, p. 21) que possui um modelo econômico-político em que predomina o “consumismo desenfreado” (op. cit., p. 21).

As questões macro para entender o funcionamento das disciplinas na Escola ocorrem aqui para chamar atenção de como isso está em relação ao aluno, à pessoa. Vários pontos precisam ser discutidos sobre isso, e um deles é o corpo. É preciso trazer a questão da corponectividade em todos os espaços (disciplinas), passando pelo entendimento de que a Dança como área de conhecimento aproxima esse corpo da Escola. E mais ainda: de modo transdisciplinar, o que vem desde a atenção no planejamento (Projeto Político Pedagógico).

Neste sentido, as Artes na Escola não exercem somente a função de divertir, de relaxar, ou de embelezar o mundo nem como “treinadora técnica” para um “belo artista”, como se a Escola fosse um quadro do seguinte esquema: As Matemáticas servem para aprender a contar; a Geografia para entender o espaço; a História para saber o que aconteceu no tempo passado; o Português para saber escrever e falar corretamente; a Educação Física para “exercitar o corpo”; e as Artes para embelezar.

Portanto, se a Proposta Curricular pesquisada, não trata a Dança como um campo de conhecimento, muito ainda falta para que a Escola se aproxime do novo paradigma, visto que o homem cartesiano, o corpo dualista, ainda é privilegiado.

Pode-se falar de “paradigma emergente” se o corpo é ainda hoje tratado assim na Escola? Ao trazer a reflexão de rever o corpo na Escola, argumenta-se que se participa de ação mais global que coloca em crise o “paradigma dominante”. Conforme Santos (2002), são séculos e séculos que se passaram acreditando nos pressupostos dessas ciências, e que não se está negando o quanto elas contribuíram para muitas coisas. Ele observa que, quando se tenta rever os paradigmas, temos uma sensação de perda, como se perdêssemos a “confiança epistemológica” (p. 8), mas é necessária “uma nova visão do mundo e da vida” (p.12), e não simplesmente uma melhor visão dos fatos.

Santos (2002) aduz: “É como se o homem e a mulher se tivessem lançado na aventura de conhecer os objetos mais distantes e diferentes de si próprio, para, uma vez aí chegados, se descobrirem reflectidos como num espelho” (p.38). Desta forma, “Todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, p. 50). Nessas belas passagens de Boaventura percebe-se que após ter-se compreendido os “fatores

externos” (as Matemáticas, por exemplo), debruça-se a entender que esses fatores também fazem parte deste corpo (a pessoa), e daí então reorienta-se o que já foi “descoberto”.

Mesmo com alguns “paradigmas dominantes” que encontramos, inclusive na Escola, percebe-se certo movimento em direção ao deslocamento dessas atenções. Deslocamento este que se encontra manifesto quando, no caso aqui abordado, encontramos a Dança reconhecida como área de conhecimento num documento nacional (PCNs) e ainda como subárea pelo MEC, ou ainda quando se tem a presença de um especialista na área de Dança participando do planejamento do Sistema Municipal de Educação. Chegar a essa informação, nesses estudos e reconhecimento, principalmente porque olha diferentemente para a pessoa, o corpo, seria, então, iniciar um caminho para um novo paradigma.

Muitos estudos em Dança estão tendendo para essa visão diferenciada, assim como, sendo uma área de estudo considerada recente, está contribuindo de forma paradigmaticamente emergente também para outras áreas de conhecimento. O caminho que aqui se tenta apontar e trilhar é que este reconhecimento atinja a Escola de forma efetiva.

É em direção deste paradigma emergente de Santos (2002) que a Dança deve se situar na Escola. Reconhecê-la, nesse âmbito, é uma atitude de necessidade urgente, tendo em vista os diversos estudos debruçados sobre a mesma, como de Rengel (2007) com a tese de “Corponectivo”, de Katz (2005) com a tese de que “A Dança é o pensamento do Corpo”, de Marques (2007) sobre dançar na escola, de Barbosa (2008) com seus pressupostos de mudanças no ensino de arte, de Machado (2007) com a tese de que o corpo opera por imagens, de Britto (2008) sobre a temporalidade na Dança contemporânea, dentre muitos outros estudos.

Santos (2008) aponta para uma idéia que ele denominou “ecologia dos saberes”. Essa denominação diz respeito à forma de lidar com o conhecimento (seja ele científico, filosófico, religioso ou senso comum), onde não há hegemonia de nenhum deles, mas sim um reconhecimento da pluralidade de conhecimento. Esses são heterogêneos e precisam estar inter-relacionados, não numa epistemologia global, mas um conhecimento que reconhece a diversidade epistemológica cultural e os considera de forma igual ao seu próprio (seja esse próprio científico, religioso,

filosófico, ou simplesmente cultural também), apreendendo o “novo” conhecimento sem valorizar mais ou menos o que já conhece.

Esse autor chama atenção para o conhecimento científico que precisa sair do status de hegemonia em relação aos demais, de forma a rever sua intervenção no mundo, para que possa atingir a sociedade como um todo e não só algumas partes (como as classes sócio-econômicas privilegiadas, que têm acesso às melhores escolas ou universidades, por exemplo). Precisa admitir que tem limites quanto ao próprio conhecimento, assim como também tem limites na sua intervenção no mundo. A partir dessa idéia, o sociólogo questiona: “...qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal<sup>38</sup> de conhecimento (como uma ecologia dos saberes) sobre as instituições educativas e centros de investigação?” (op. cit., 2008, p. 37)

Tais críticas factuais têm grande impacto. O “paradigma dominante” nos documentos investigados neste trabalho persiste em permanecer, reforçando as “linhas abissais” entre as disciplinas e entre “corpo” e “mente”. Entre as disciplinas, porque não concebe o conhecimento de forma global e não consegue efetivar a transdisciplinaridade, a qual direciona cada área de conhecimento como uma experiência significativa ao aluno. “Linha abissal” (SANTOS, 2002) entre corpo e mente, porque continua concebendo que apreendemos o mundo pelo/por meio do corpo, e supervaloriza as ciências em seus conteúdos, como se as mesmas só fossem apreendidas pela “mente”, no sentido dualista.

Pensar em um “paradigma emergente” na Escola é uma tarefa complexa pensando pelo lado histórico-cultural em que nos encontramos. Romper as fronteiras para uma ecologia dos saberes é precisar compreender a fundo o papel da Educação e de cada conhecimento que nela é articulado. As Artes e especialmente a Dança são áreas de conhecimento novas em relação a muitas outras, e que estão em construção, buscando um rompimento dessas “linhas abissais” e uma aproximação de seus pressupostos à ideia de ecologia dos saberes, entre as disciplinas escolares.

---

<sup>38</sup> Termo proposto também por Santos (2008), que designa a transcendência das linhas abissais existentes entre conhecimentos, as quais excluem os diferentes tipos dos mesmos, não permitindo sua co-existência.

Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino “garantido” (sabemos aonde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas) (MARQUES, 2007, p. 18).

## 5. UMA TERCEIRA ETAPA CONCLUSIVA

A pesquisa até então permite verificar que a Dança, mesmo tratada enquanto área de conhecimento no segmento do primeiro ao quinto ano nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular investigada, necessita, a partir de um entendimento mais complexo da sua abordagem no processo educacional, de reflexão e reformulação do seu planejamento no currículo de Artes.

A questão da Dança como um utensílio no aprendizado do aluno ou como um enfeite da Escola precisa ser modificada, nos termos nos quais se referencia esta pesquisa, colocando-a no contexto da educação escolar como área específica de conhecimento e como fundamental para esse processo. Impossível se contentar com uma Dança na Escola que fica à mercê somente do carisma do diretor ou da boa vontade do professor para poder estar presente nesse ambiente. É preciso entender, como busca demonstrar esta investigação, que os planejadores da PC e do Projeto Político Pedagógico têm o dever de intervir nessa realidade, com a participação de professores e de alunos, compreendendo que a Dança também faz parte do currículo escolar, que é importante para a educação do aluno e que todos têm o direito de experienciá-la, não somente um grupo restrito de alunos que participam de um projeto extracurricular.

Observa-se um sistema praticamente inerte e hermético: quanto menos se fala, se vê ou se vive a Dança, menos se entende dela. Quanto menos se entende, menos se fala, se vê ou se vive. O processo pelo qual esta área de conhecimento passa para ter um espaço dentro do Sistema Educacional e das Instituições na cidade de Manaus é uma luta árdua para aqueles que se dedicam a sua consolidação.

Como qualquer outro ato ou dito feito pelo Homem precisa de aprovação pelos seus iguais para se validar e propagar, como um meme (DAWKINS, 2007), assim é um entendimento de dança que se quer tratar aqui. E se pode atribuir esse desentendimento em relação a isso a, pelo menos, dois fatores básicos. O primeiro deles pela falta de compreensão do que nós, como seres humanos, somos em toda sua abrangência e importância em todos os seus segmentos (biológicos, afetivos e cognitivos), em outras palavras que somos “seres corponectivos” (RENGEL, 2007, p. 41).



O segundo fator diz respeito a um desentendimento no sentido de não se falar a mesma língua entre as pessoas sobre dança, pois dança para o senso comum, em geral, é a dança da mídia, da reprodução de movimentos, obrigatoriamente ligada a um ritmo musical. E a dança de que trata a arte, diferente do viés da Educação Física é um trabalho corporal, entendendo como corponectivo, que se dedica às pesquisas de movimento que constituem experiência e fruição estética. Nessa experiência se abriga grande parte dos conteúdos dessa área de conhecimento, diferente da noção de reprodução de movimentos preestabelecidos.

O que se pode perceber nesta pesquisa é o entendimento de dança como ilustrativa, dualista, levando também a uma abordagem tecnicista quando inserida no currículo de Educação Física. Esses desentendimentos são muito fortes no Sistema Educacional de Manaus, visto, entre outros fatores, a ausência de especialistas da área para orientar as propostas de ensino. E a dança de que falam os PCNs ainda aparece de forma muito superficial e frágil nessa Proposta Curricular. Especialistas na área de Dança ingressaram na Secretaria, no ano de 2010, trazendo a possibilidade de renovação para o trabalho desenvolvido nesse âmbito. Com isso, julga-se, ser possível promover um pensamento diferenciado sobre essa área no sistema municipal.

A elaboração dos PCNs para a Dança foi um grande passo. Profissionais e pesquisadores se engajaram em uma proposição para contribuir com esta área de conhecimento e seu reconhecimento no currículo escolar, de forma ímpar, visto que foram propostas sólidas que tiveram pela primeira vez aprovação formal do Ministério da Educação – MEC. A preocupação desta pesquisa se deu justamente neste âmbito macro do sistema, ou seja, nos documentos que geram parâmetros para ações pedagógicas, e se deteve a dissertar sobre um entendimento de dança promovido por pessoas que, em geral, não têm o contato que os profissionais possuem com a mesma, porque ainda se depende de aprovações do meme de uma Dança corponectiva, contemporânea, para conseguirmos consolidar propostas como esta numa esfera de Secretaria de Educação. Desta forma, as gerências escolares, distritais, e das secretarias precisam compreender a importância do corpo na educação para fazer valer tais propostas na cidade de Manaus.

Esta pesquisa traz, de certa forma, um encontro dessas teorias contemporâneas a respeito da compreensão de corpo, contrapondo muitos conceitos dualistas que se encontram presentes até hoje. Trazendo essas questões

de outro entendimento de corpo e de dança, o que efetiva o avanço do estado da arte nesses temas, a Dança na Escola e na cidade de Manaus, conseqüentemente, se coloca em contato com outras e necessárias visões.

Mesmo a Proposta do primeiro segmento, como se pode observar, é bastante clara em suas proposições. Faz-se necessário observar quanto a sua consideração no documento enquanto área de conhecimento, pois apesar de possuir um espaço restrito nos 4º a 5º anos, não há profissionais qualificados para esta especificidade, além de nos próximos anos não ser dado uma continuidade. Os conteúdos da Dança sofrem prejuízo quanto à sua abordagem. Sendo assim, a Dança enquanto área de conhecimento na rede municipal de ensino de Manaus necessita de novos olhares ou até mesmo de ser considerada.

No que se deteve como foco desta pesquisa, as propostas feitas por esta gerência, conforme visto no segundo capítulo, eram escassas e carentes de fundamentações mais atualizadas de seus conceitos. Para 2011 proposições mais contundentes, pendentes de aprovação, mostram mais um passo em direção à valorização desse campo de conhecimento. Essas recentes propostas foram vistas, porém ainda não podem ser divulgadas.

Pode-se inferir que a PC trata a Dança de forma dualista, porém, sendo a PC uma seleção dos itens dos PCNs para a Dança *ipsis litteris*, percebe-se então que os PCNs também o fazem de forma dualista. Apesar da contextualização dos PCNs ser diferente, pois ele contempla reflexões e outros conteúdos não contidos na PC de Manaus, não se dispensa uma revisitação em sua abordagem.

Nessa escassez de especialistas em Dança para trabalhar essa disciplina na escola, as formações continuadas e a relação dos professores com os PCNs para a Dança precisam de maior enfoque.

Portanto, em paralelo a esta reformulação da PC, se estuda, em âmbito nacional, uma reelaboração dos PCNs para a Dança, conforme proposição ocorrida no II Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança, promovido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus-AM em agosto de 2010, com o tema “Pensar a Dança na Escola, discutindo os Parâmetros Curriculares Nacionais”, resultando em uma Carta de Intenções para tal intento.

A que se deve tanta distância entre os PCNs e a PC? Será mero desconhecimento de sua utilidade, descaso ou descrença em suas propostas? Bononi (2007) revela uma preocupação no que diz respeito à falta de articulação

entre esses documentos e a escola (professores e gestores), a saber, que as propostas dos PCNs acabam por se tornar unicamente distanciadas, tamanha é a falta de planejamento para sua execução.

Levando em conta todos esses estudos, a pesquisadora se coloca na posição de que a falta de professores especialistas na área, em geral, tanto para atuar em sala de aula como para elaborar a Proposta Curricular, os distancia da compreensão dos conteúdos propostos pelos PCNs para a Dança. Os professores licenciados até então na UEA ainda são um número pouco representativo, e a grande maioria ainda não é concursado.

O professor sem conhecimento específico na área entende dança de uma forma diferenciada do que propõe os Parâmetros, o que pode tornar estes últimos sem sentido e desestimulantes. Sendo assim, um novo planejamento de ambos os documentos aqui tratados é necessário, no sentido de reconstrução de paradigmas, atualizando conceitos. Como já apontado, reconhece-se o grande passo que os PCNs vieram dar na Educação brasileira, principalmente no que diz respeito à área de Dança, pois reuniram conhecimentos nesse campo que, de certa forma, dão suporte até hoje para muitos professores especialistas, também aos que não são especialistas e que têm que cumprir carga horária, ou que estão em sala de aula ensinando Dança por outro motivo logístico qualquer. Assim como teve seu grande empreendimento no ano de sua formulação (1997), os PCNs podem ser repaginados de forma a dar seu segundo grande passo na área da Dança brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Bomtempo, 2007.
- ANDERSON, Michael O'Donovan (Ed.). **The Incorporated self – interdisciplinary perspective on embodiment**. New York, London: Roimand Littefield, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no ensino de Arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho. **Arte e Educação: da razão instrumental à racionalidade emancipatória**. Curitiba: Juruá, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República vigente.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.971, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República vigente.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o plano nacional para educação. Decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República vigente.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte – ensino de primeira à quarta série** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte – ensino de quinta à oitava série** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRITTO, Fabiana Dutra. **Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea**. Belo Horizonte: Fabiana Dutra Britto, 2008.
- BONONI, José Gustavo. **Livros Didáticos e PCNs: por uma perspectiva crítica**. Revista Educação em Rede, Santa Catarina, v.2, n. 1, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/educacaoemrede/article/viewFile/1762/1378>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

CHURCHLAND, Paul M. **Matéria e Consciência – uma introdução contemporânea à filosofia da mente**. São Paulo: UNESP, 2004.

DAMASIO, Antonio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor nas ciências dos sentimentos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 1999.

DAWKINS, Richard. **O Gene egoísta**. Trad. Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DENNETT, Daniel C. **Tipos de Mente: rumo a uma compreensão da consciência**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEUSDARÁ, Décio; ROCHA, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. In: **Revista ALEA**, v. 7, n. 2. p. 305-322, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **MiniAurélio: O dicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.  
**HOUSAISS Eletrônico**. Editora Objetiva Ltda., 2009.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

GREINER, Cristine; KATZ, Helena. **Por uma teoria do Corpomídia**. In: **O Corpo: pista para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Anablume, 2005.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A natureza cultural do corpo**. In: **Lições de Dança 3**. Universidade Editora: Escola de Jornalismo Paulo Francis, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

**HOUAISS Eletrônico**. Editora Objetiva Ltda., 2009.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: Chicago University Press, 1987.

JOHNSON, Steven. **Emergência: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares**. Trad. Maria Carmelita Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

KATZ, Helena. **Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **History in the flesh**. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Campinas: EDUC, 2002.

LESTE, Themi Rosa. **Dança: modos de estar – Princípios organizativos em dança contemporânea**. 2010. 82 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Dança) – Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, 2010.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de Estilo Acadêmico: Monografia, Dissertações e Teses**. 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACHADO, Adriana Bittencourt. **O papel das imagens nos processos de comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. 2007. 117 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental**. Prefeitura de Manaus, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Cleide. **A improvisação em dança: um processo sistêmico e evolutivo**. 1999. 108 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MATOS, Lúcia. **Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro**. In: **World Alliance for Arts Education (WAAE)**. Summit: Newcastle, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHINITMAN, Dora F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Neide. **A Técnica como dispositivo de controle do Corpomídia**. 2010. 130 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade.** In: **Educação e Transdisciplinaridade.** Brasília: UNESCO, 2000.

PEREGRINO, Yara Rosas R. **Dançando na Escola: a conquista de espaço para a arte do movimento.** In: **É Este O Ensino de Arte que Queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** João Pessoa: Editora Universitária CCHLA-PPGE, 2001.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina/PR. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, 2001.

PINKER, Steven. **Tábula Rasa: a negação contemporânea da natureza humana.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela da natureza humana.** Trad. Fernanda Ravagnani. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

PINTO, Amanda. **A Dança-Educação como mediadora da relação entre os espaços.** Manaus: UEA, 2006. Monografia (Graduação em Licenciatura em Dança), Escola superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, 2006.

RENGEL, Lenira. **Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Laban.** 2. ed. São Paulo: Anablume, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

\_\_\_\_\_. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** CED, 2008.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. **Darwin Bodies: Against Institutionalized Metaphysical Dualism.** In: O'DONOVAN- ANDERSON, Michael. **The incorporated self: interdisciplinary perspectives on embodiment.** New York: Rowman & Littlefield, 1996.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista em dança.** Campinas: Papirus, 2006.

SUQUET, Annie. **O corpo dançante : um laboratório de percepção.** In: **História do Corpo: As mutações do olhar: o século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 19. ed. São Paulo: Libertad editora, 2009.



## APÊNDICES

APÊNDICE A – “Entrevista Principal”

**“Entrevista Principal” com a Pedagoga Coordenadora da Proposta Curricular da SEMED:**

1. Qual a formação dos especialistas da proposta para a Dança?

*Os especialistas são da área de Artes e Ensino Religioso.*

2. O documento foi escrito referenciado nos PCNs?

*Sim, inclusive os itens só foram transcritos dos mesmos. Porém não sei quais os critérios de seleção desses itens.*

3. Os PCNs são disponibilizados nas escolas municipais para que os professores tenham acesso?

*Sim, porém nem todas as escolas ainda o possuem devido a extravios.*

4. Há curso de capacitação continuada de professores?

*Sim, mensalmente.*

**ANEXOS**

ANEXO A – PROPOSTA CURRICULAR DO SISTEMA EDUCACIONAL DO  
MUNICÍPIO DE MANAUS (PC) – 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano











































































**ANEXO B – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS  
(PCNs) – Primeiro e Segundo ciclos (1ª a 4ª séries)**