

A arte transforma a arte:

A relação da dança e suas habilidades desenvolvidas no processo formativo dos educadores na educação formal e não formal

Bruna Tessaro Eloy

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

CURSO PEDAGOGIA - LICENCIATURA

BRUNA TESSARO ELOY

A ARTE TRANSFORMA A ARTE:

**A RELAÇÃO DA DANÇA E SUAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS NO PROCESSO
FORMATIVO DOS EDUCADORES NA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

ERECIM - RS

2024

BRUNA TESSARO ELOY

A ARTE TRANSFORMA A ARTE:

**A RELAÇÃO DA DANÇA E SUAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS NO PROCESSO
FORMATIVO DOS EDUCADORES NA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao
Curso Pedagogia – Licenciatura, da Universidade
Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Anibal Lopes Guedes

ERECHIM - RS

2024

BRUNA TESSARO ELOY

ARTE TRANSFORMA ARTE:

A RELAÇÃO DA DANÇA E SUAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS NO PROCESSO
FORMATIVO DOS EDUCADORES NA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado em banca:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANIBAL LOPES GUEDES**
Data: 05/07/2024 00:00:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Anibal Lopes Guedes

Orientador

Documento assinado digitalmente
 **SILVANIA REGINA PELLEZZ IRGANG**
Data: 05/07/2024 01:02:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Ma. Silvânia Regina Pellenz Irgang

Avaliador 01

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO FRANCIOSI SCARIOT**
Data: 04/07/2024 23:56:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Fernando Franciosi Scariot

Avaliador 02

Dedico essa pesquisa à criança que vive em mim que nunca deixou de acreditar na magia dos movimentos e no poder transformador da arte.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível com muito apoio, muitas conversas, muitos ombros para chorar, muitas ideias compartilhadas, muitas risadas a cada conquista e muitos ouvidos atentos para me ouvir durante essa etapa. Não poderia deixar aqui meu mais sincero muito obrigada a todos que fizeram parte desse momento tão especial.

O processo de despedida é muitas vezes mais doloroso do que a própria despedida, pois envolve a conscientização gradual de que uma fase importante está chegando ao fim. Cada momento de esforço, aprendizado e convivência vai deixando marcas profundas, e é nesse processo que percebemos o valor das experiências e das pessoas que encontramos pelo caminho.

Sou eternamente grata à minha mãe Adriana, a qual nunca me deixou desistir do curso apesar de todas as dificuldades no caminho, que me incentivou e acreditou em mim, apoiando todas as minhas decisões. Obrigada por todo apoio e amor, mas principalmente obrigada por estar sempre ao meu lado.

Sou grata a minha irmã Isabelle, que sempre está presente para me lembrar de enxergar o mundo com os olhos de criança e tornar toda essa caminhada mais divertida. Obrigada por sempre me divertir com seu senso de humor único e me ensinar tanto.

A minha companheira Alícia, por toda paciência e amor durante essa etapa da minha vida, obrigada por me apoiar em todas as minhas loucuras e me motivar todos os dias. Você dividiu comigo frustrações, sonhos, risadas e realizações e eu nunca conseguirei pôr em palavras o quão fundamental você foi para essa pesquisa acontecer. A dança sempre foi importante para mim, mas se tornou muito mais quando trouxe você para minha vida. Amo muito você.

As minhas amigas que sempre estiveram me incentivando e, de longe ou de perto, se fizeram presentes nesse momento da minha vida. Agradeço aqui especialmente as minhas colegas e amigas, Carla Cristina de Oliveira e Vanessa Regina Trentin Zoraski, que se tornaram essenciais durante os quatro anos e meio de graduação, mas principalmente nesse momento de escrita, onde compartilhamos nossas angústias, conquistas, ideias, choros e risadas. Só nós

sabemos a importância disso tudo, obrigada por serem minha fortaleza, por estarem ao meu lado independentemente da situação e por sempre me ouvir e acolher.

Agradeço ao meu professor e orientador Anibal Lopes Guedes pela dedicação, incentivo e atenção que teve comigo durante essa caminhada. Sua orientação foi indispensável para que essa pesquisa acontecesse, me sinto orgulhosa em dizer que você me permitiu ter novos olhares sobre o ensino da dança, pois seu amor pela arte é inspirador. Seus desafios me fizeram crescer como professora e pesquisadora, obrigada por tanto!

A todos os meus professores e professoras de dança, os quais me ensinaram tudo que sei e despertaram meu amor por essa arte tão singular. Cada um de vocês se fizeram presentes nessa pesquisa de alguma forma.

Às minhas colegas de graduação pela partilha de conhecimentos durante esses anos.

A todos os professores que me inspiraram e ainda inspiram.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte dessa pesquisa, que estiveram compartilhando comigo esse momento, participando da pesquisa ou me apoiando durante essa jornada. Gratidão a todos vocês!

RESUMO

A dança é apresentada como uma forma fundamental de expressão e comunicação humana, que se manifesta por meio do movimento corporal. No contexto educacional, observamos que a dança é pouco incorporada nos currículos escolares e universitários. A pesquisa busca questionar como a expressividade e os aspectos socioemocionais são promovidos pela dança e qual é o processo formativo dos educadores que atuam na educação formal e não formal da dança. O estudo explora diversas perspectivas teóricas sobre a dança, destacando sua importância tanto como arte quanto como ferramenta educacional. A dança na escola é justificada pela sua capacidade de desenvolver o cidadão crítico, criativo e autônomo, enquanto a dança além dos muros escolares enfatiza a importância do movimento em contextos não formais de educação. Também, abordamos como as linguagens da dança influenciam as habilidades socioemocionais dos alunos. A metodologia utilizada na pesquisa incluiu a aplicação de questionários para educadores, buscando entender suas percepções sobre a integração da dança na formação educacional. Os questionários avaliaram as práticas mais comuns e como essas práticas são abordadas na educação formal e não formal, observando as diferenças e semelhanças dessas abordagens. Além disso, foi analisado como a criação coreográfica é utilizada como uma ferramenta pedagógica para promover a autonomia e a expressão pessoal dos estudantes. Os dados coletados revelam que a dança é pouco valorizada nos currículos escolares da educação formal, sendo muitas vezes restrita a aulas de Artes e Educação Física ou oferecida como atividade extracurricular. No entanto, os educadores reconhecem os benefícios da dança, como a melhoria da socialização, do desenvolvimento cognitivo e da valorização cultural dos alunos. A pesquisa destaca a necessidade de adaptações metodológicas para atender às necessidades dos alunos e promover uma educação inclusiva e significativa. Nesse contexto, a dança desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo habilidades socioemocionais essenciais e contribuindo para uma formação educacional mais holística. A inclusão da dança nos currículos universitários é fundamental para desenvolver e promover práticas, assim como capacita os professores a integrar essa arte no contexto educacional, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Ainda, a valorização da dança na formação docente também reforça a importância da educação artística e de qualidade.

Palavras-chaves: Dança. Educação. Formal. Não formal. Arte. Formação.

ABSTRACT

Dance is presented as a fundamental form of human expression and communication, which manifests itself through body movement. In the educational context, it is observed that dance is little incorporated into school and university curricula. The research seeks to question how expressiveness and socio-emotional aspects are promoted by dance and what is the training process of educators who work in formal and non-formal dance education. The study explores different theoretical perspectives on dance, highlighting its importance both as an art and as an educational tool. Dance at school is justified by its ability to develop critical, creative and autonomous citizens, while dance beyond school walls emphasizes the importance of movement in non-formal educational contexts. We also address how dance languages influence students' socio-emotional skills. The methodology used in the research included the application of questionnaires to educators, seeking to understand their perceptions about the integration of dance in educational training. The questionnaires assessed the most common practices and how these practices are approached in formal and non-formal education, observing the differences and similarities of these approaches. Furthermore, it was analyzed how choreographic creation is used as a pedagogical tool to promote students' autonomy and personal expression. The data collected reveals that dance is little valued in formal education school curricula, often being restricted to Arts and Physical Education classes or offered as an extracurricular activity. However, educators recognize the benefits of dance, such as improving students' socialization, cognitive development and cultural appreciation. The research highlights the need for methodological adaptations to meet students' needs and promote inclusive and meaningful education. In this context, dance plays a crucial role in the integral development of students, promoting essential socio-emotional skills and contributing to a more holistic educational formation. The inclusion of dance in university curricula is essential for developing and promoting practices, as well as enabling teachers to integrate this art into the educational context, promoting the integral development of students. Furthermore, the valorization of dance in teacher training also reinforces the importance of quality artistic education.

Keywords: *Dance. Formal education. Non-formal education. Art. Formation.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 REVISÃO DA LITERATURA	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 A DANÇA E A EDUCAÇÃO	15
2.1.1 Por que dança na escola?	16
2.1.2 O movimento para além dos muros da escola	20
2.2 O EDUCADOR EM MOVIMENTO	22
2.3 ENTRE PASSOS E RITMOS: A INFLUÊNCIA DAS LINGUAGENS DA DANÇA NAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	26
2.4 PARA ALÉM DOS PALCOS: OS ESPAÇOS NA DANÇA	29
3 METODOLOGIA	32
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	34
4.1 QUESTIONÁRIO	35
4.1.1 Práticas pedagógicas envolvendo a dança	38
4.1.2 Desafios com o ensino da dança	48
4.1.3 Processos avaliativos envolvendo o ensino da dança	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

O movimento sempre fez parte de nossas vidas, nosso corpo se move e através dos movimentos expressa diferentes emoções e sensações, ou seja, o ser humano está lidando a todo tempo com o movimento. A dança surge nesse contexto, por meio do movimento do corpo, no qual os seres humanos encontram nessa arte uma forma de se comunicar e se expressar. Porém, quando olhamos para o cenário atual, é possível constatar que na maioria das vezes o movimento não é trabalhado e aprendido dentro dos ambientes educacionais como uma linguagem a ser usada tanto pelas crianças como pelos adultos.

A partir da constatação do espaço limitado reservado à arte e a dança nas instituições educacionais, tanto escolares quanto universitárias, surgiu o questionamento: considerando a dança como uma arte milenar, sendo uma das expressões artísticas mais antigas, como a expressividade e os aspectos socioemocionais se apresentam e estão relacionados com esta arte e qual o processo formativo dos educadores na educação formal e não formal?

O interesse pelo tema do estudo surgiu a partir da observação do espaço destinado para a arte nas escolas e na universidade, na qual a dança recebe pouco ou nenhum foco, havendo a necessidade de questionarmos e fazermos reflexões acerca desta expressão artístico-cultural dentro dos currículos. A dança traz benefícios diversos aos estudantes, como na área de socialização, desenvolvimento cognitivo e valorização cultural, porém, quando colocada para análise por um currículo marcado pela avaliação, dificilmente recebe um espaço significativo. De acordo com Rangel (2002), pode-se vivenciar nos ambientes educacionais duas formas de se trabalhar a dança, sendo elas: dança/espetáculo, que trabalha na ótica da valorização da técnica e busca da performance; e, a dança/educação que busca desenvolver o cidadão crítico, trabalhando o seu poder criativo, sua autonomia e capacidade de decisão

Menciono também que a pesquisa tem um cunho motivacional pessoal, pois fui me constituindo enquanto bailarina com base em indagações próprias e na soma das experiências no meio artístico e acadêmico. Ao inserir-me no mundo da dança e relacionando esta vivência com as experiências proporcionadas pelo curso de Pedagogia - Licenciatura, observei que a dança, apesar da importância já mencionada anteriormente, está presente nas escolas apenas no

âmbito teórico, nas aulas de Artes e Educação Física, ou como uma disciplina extracurricular ou oficina. Sobre isso, Ossoona (1998) diz que:

O movimento é uma maneira de comunicação e expressão da criança, com objetivo de promover a seu olhar crítico, seu senso de responsabilidade e de participação. Sendo assim, o professor deve possibilitar formas adequadas para que o aluno desenvolva suas habilidades e competências, pois, “nossas crianças são dotadas de enorme potencial psicofisiológico, e nós somos responsáveis pelo aprimoramento desse potencial.

Inicialmente, idealizei-me de frontar com a arte, com o movimento e com a educação juntos no ambiente escolar, porém, assim como outras artes, a dança passa pela negação de um espaço legítimo e válido nos currículos formais das escolas. Desse modo, a pouca importância dada ao artístico, muitas vezes pelos próprios educadores e pela gestão escolar, se torna sinônimo da desvalorização no processo de formação e construção de significados desta arte pelas crianças.

Verderi (2009) enfatiza que:

A dança, como processo educativo, não resultará simplesmente na aquisição de habilidades, mas também contribuirá para aprimorar os princípios fundamentais do movimento do potencial humano e da relação com o mundo através de expressões corpóreas.

Com isso, o objetivo dessa pesquisa é analisar a dança como arte e seus benefícios, levando em consideração a educação formal e não formal, assim como, a formação e os desafios encontrados pelos educadores, compreendendo os significados da aprendizagem da dança a partir de currículos e das habilidades socioemocionais de educadores que atuam com ela na educação básica formal e não formal.

Além disso, examinamos a revisão da literatura, apresentada no item 1.1, sobre a história da dança e o processo formativo dos educadores nesse contexto e problematizamos questões encontradas nas produções acadêmicas sobre a dança no processo formativo dos educadores na educação formal e não formal. Através de uma pesquisa realizada com educadores que atuam na área, foi possível analisar algumas das percepções e experiências com relação à importância da dança no ambiente educacional.

Na sequência, estruturamos a organização deste trabalho, sendo dividido em capítulos. O primeiro capítulo destaca a introdução e os elementos essenciais que abordam a seleção do tema, a definição do problema, os objetivos e os limites do estudo. Além disso, são apresentadas

a justificativa, os objetivos a serem alcançados e uma síntese dos trabalhos anteriores relacionados ao tema em análise.

No segundo capítulo, é apresentada uma ampla revisão da fundamentação teórica, que engloba a pesquisa bibliográfica de livros e artigos identificados durante a fase de revisão da literatura. São destacados os conceitos-chave que fundamentam o tema em estudo. Neste caso, discorreremos sobre: a relação da dança com a educação, a importância da dança nos ambientes educacionais formais, a dança no meio não formal, o papel do educador, a linguagem socioemocional na dança e os espaços que ela ocupa.

O terceiro capítulo aborda as questões metodológicas, evidenciando uma pesquisa exploratória de natureza quantitativa e qualitativa. Pesquisa bibliográfica e entrevistas com docentes atuantes na dança na educação formal e não formal.

No quarto capítulo, é descrito o planejamento da pesquisa, análise e discussão de dados para que se possa compreender aspectos e conceitos sobre o tema abordado na pesquisa, bem como desafios encontrados durante sua realização utilizando de pesquisa/entrevista *online*, e a constatação de autores que falam sobre o assunto.

Por fim, no quinto capítulo encaminhamo-nos para as considerações finais deste trabalho, que contextualizam as aprendizagens adquiridas no decorrer da pesquisa. Além disso, são relatados meus sentimentos e emoções como pesquisadora, destacando aspectos relevantes que surgiram durante a exploração deste universo da dança até o momento, juntamente com outras observações e potenciais áreas de pesquisa futura voltadas para a dança.

1.1 REVISÃO DA LITERATURA

Com base nas pesquisas realizadas, foram encontrados 23 trabalhos no *Google acadêmico* sobre os temas dança e formação docente, em sua maioria voltados para o contexto do curso de graduação em Educação Física, Artes e Dança. A metodologia utilizada nestes estudos é de caráter qualitativo, biográfico e bibliográfico, contendo teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos. Os períodos variam de 2018 até 2023.

Considerando as análises realizadas, constatamos que há poucas produções científicas que interagem com o tema da pesquisa. Os trabalhos encontrados, alguns foram desconsiderados pois não possuíam destaque no processo formativo dos educadores sem estar atrelado a curso de graduação específicos, restando poucos trabalhos para análise. Abaixo, será destacado alguns dos textos selecionados para integrar ao tema da pesquisa.

Dos trabalhos selecionados, destacamos o artigo “A vivência em dança na formação dos professores” de Ferreira e Takahachi (2023), que tem como foco a educação estética da dança. Este, possui como objetivos de pesquisa identificar e compreender as possíveis contribuições da prática em dança para a formação docente e refletir sobre a educação estética como produtora de sentido do educador. A pesquisa apontou a necessidade de se pensar práticas formativas de educação estética, que se pautem na arte e em formas sensíveis de aproximação do que se é vivido nas aulas, valorizando o contexto, a trajetória e os saberes produzidos no coletivo.

Como segundo, foi encontrada uma monografia intitulada “Extensão universitária na formação docente em dança: relato de uma experiência” de Magalhães (2018), onde a autora refletiu acerca da importância da extensão universitária durante o período de formação do estudante da graduação em Dança–Licenciatura através de um relato de experiência como bolsista. O objetivo do trabalho foi promover o bem-estar social e melhorar a condição socioeconômica, possibilitando uma experiência educativa em Dança a um grupo de catadoras de uma instituição. A partir disso, foi realizada uma análise acerca da vivência da autora em paralelo com estudos bibliográficos que fundamentam suas reflexões.

Na sequência, o terceiro foi “Trajetos na Formação da Artista-professora: Construção Identitária no Ensino da Dança” de Oliveira (2023), utiliza o método autobiográfico, relatando aspectos relevantes desde o ensino básico regular, passando pela juventude até à Universidade, no que se refere à formação docente como professora de dança em contínuo transcurso, destacando a importância de cada evento e como isto contribuiu para a abordagem de ensino e de criação artística da autora. Do mesmo modo, relata os desafios que encontrou no decorrer desta trajetória.

No próximo, intitulado “A experiência em dança na formação de professores” de Takahachi (2019), a autora possui como objeto de estudo as contribuições da experiência em dança na formação de professores, se inserindo no campo da formação continuada docente, com foco na experiência estética. Trazendo indagações sobre percurso formativo, a autora realizou

uma troca de cartas com colegas de profissão que também tiveram suas trajetórias marcadas pela dança. Dessa forma, foi realizada uma análise de aspectos como: dança como expressão, dança como processo de criação e dança como imersão cultural e social. A pesquisa realizada deu ênfase à educação estética dos professores de Educação Básica e a urgência de se pensar práticas formativas pautadas na arte, levando em consideração a trajetória de vida dos alunos.

Como quinto, foi localizada a tese intitulada “O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica” de Boaventura (2021), cujo objetivo é compreender a realidade de professores que atuam na rede municipal de Educação Básica de João Pessoa-PB, verificando a inserção e a permanência destes no campo de atuação, assim como, as práticas realizadas e as condições de trabalho, trazendo uma abordagem problematizadora, crítica e dialógica. Os resultados da pesquisa, que teve como produção de dados entrevistas semiestruturadas, demonstrou que, ao considerar a perspectiva dialógica e humanista da Educação Popular juntamente à visão de professores de dança da educação básica, compreendeu-se que dentro da educação formal exige pensar como sujeito de ação.

Seguindo, o trabalho intitulado “Há Outros: Uma análise do processo criativo em Dança Contemporânea na formação da artista-docente” de Alves (2020), possui como objetivo analisar as possibilidades de criação em dança contemporânea, tendo como objeto de estudo o processo criativo, discorrendo a partir das experiências e vivências da intérprete-criadora durante o Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas. Como resultados, apresentou contribuições na formação dos artistas-docentes.

Por fim, foi encontrada a tese “Professoralidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências” de Assis (2018), que tem como objeto de pesquisa três ensaios que, segundo o autor, embora mantenham independência no modo como abordam o objeto, interseccionam-se pelo objetivo de (auto) investigar o movimento de professoralização, entendido como professoralidade, propiciando a constituição de uma rede de experiências docentes. A tese traz reflexões da professoralidade em dança no Ensino Superior e como esta é marcada e alimentada por experiências corporificadas.

Em síntese é cabível dizer que a dança, tanto nos ambientes formais como nos não formais, desempenha um papel crucial na formação integral dos indivíduos. A formação docente em dança requer uma abordagem multifacetada que integra conhecimentos teóricos,

práticos e pedagógicos, visando não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a capacidade de incentivar a criatividade, a expressão pessoal e a compreensão cultural.

Portanto, é essencial investir em estratégias que fortaleçam essa formação, garantindo que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem na prática docente, contribuindo assim para a expansão e valorização da dança na educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma das manifestações artísticas mais antigas é a dança, tendo sua origem com a própria humanidade. Como forma de manifestação de emoções, surgem os movimentos que são também formas elementares e primitivas da dança, o movimento corporal sendo pensado enquanto ferramenta para externalizar e expressar as emoções sentidas. O ritmo e o movimento andam juntos e podem ser aprofundados como descarga emocional, esses estando presentes desde a infância e continuando ao longo da vida. Assim, como afirmado por Tadra (2009),

Desde o início da civilização, a dança, antes do desenvolvimento da fala, pode ser uma forma de expressão e comunicação compreendida por todos os povos, por mais distantes que fossem. Era a possibilidade mais simples da representação de suas paixões, angústias, emoções, sentimentos, enfim, de seus pensamentos (p. 19).

A dança estando presente na humanidade desde sua origem, por consequência também se apresenta em diversas culturas, sofrendo influências de diferentes lugares e de diferentes épocas. Tavares (2005) explica:

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver! (p.93).

Assim, foi através da dança que os povos encontraram uma forma de comunicação com suas crenças e consigo mesmo, construindo uma cultura corporal que também acabou sendo utilizada como expressão social, permitindo a transmissão de emoções através dos movimentos. A história da dança se mistura com a história da humanidade, pois segundo Sborquia e Gallardo (2006) ela pode ser:

[...] entendida como uma manifestação cultural a partir das formações simbólicas de cada grupo social, numa relação dialética entre o homem, a cultura e a sociedade. Pode-se dizer que a dança acompanhou o pensamento do ser humano, em busca da razão, da ciência ou mesmo em busca da arte (p.13).

Aranha (1996, p. 39) enfatiza que a “cultura resulta do esforço humano para construir sua existência”, a produção intelectual do povo estando expressa nas produções filosóficas, científicas, artísticas, literárias, religiosas etc., desse modo, a dança adquiriu seus significados de acordo com as manifestações históricas e culturais dos povos.

Com isso, a dança se apresenta como produção social, mas, também, como atividade artística, onde possui uma conexão que une elementos de diversas produções humanas com o movimento corporal. Como arte, a dança está presente também nos ambientes de aprendizagem, sejam estes formais ou não formais, indo além de apenas uma atividade proposta nas aulas de Artes ou Educação Física ou como matéria extracurricular ou oficina. Para Marques (2003),

[...] ao enfatizarmos que a dança na escola é “diferente” (e por isso ela é “criativa”, “educativa”, “expressiva”), pois não estamos “interessados em formar artistas”, acabamos também negando a presença da dança na escola como área do conhecimento em si, ou seja, como arte (p. 142).

Considerando os elementos supracitados, faz-se necessário buscar mais profundamente sobre a relação da dança na educação, assim como os espaços direcionados a essa arte nos ambientes educacionais, sejam eles formais ou não formais.

2.1 A DANÇA E A EDUCAÇÃO

A dança no âmbito da Educação está presente em diferentes modalidades, sejam formais ou não formais, como fundamental comunicação expressiva, contribuindo para o reconhecimento da individualidade de cada ser humano, do outro e da forma de enxergar o mundo à sua volta. Conforme Silva (2001),

[...] a maneira específica de perceber o meio ambiente, o seu jeito particular de expressar, através do movimento, as imagens poéticas diretamente ligadas à materialidade e à possibilidade corporal, todos esses fatores utilizados como suporte para a efetividade de sua ‘comunicação’ expressiva (p. 127).

Apesar disso, a sociedade em sua maioria, ainda questiona a presença da arte e da dança no âmbito educativo, onde o pensamento de que o movimento não ensina está fortemente presente nesse contexto. A partir de tal perspectiva, podemos dizer que a dança dentro da educação passa a ser vista como um “simples reproduzir de movimentos”, onde a educação ainda não possui um olhar atento e sensível para essa arte, não percebendo as diversas possibilidades que a dança pode trazer. Marques (2003) afirma:

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

haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização baseada na experiência. (p. 21).

Com isso, se faz necessário compreender a diferença da dança de academia ou de escolas de dança especializadas para a dança no ambiente escolar, para, desse modo, entender o lugar da dança e como essa é necessária no ambiente educacional. A dança em escolas especializadas tem como objetivo a formação de bailarinos, enquanto no ambiente escolar e educacional deve-se visar a movimentação livre, de forma criativa e expressiva. Scarpatto (2001) diz que:

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (p. 59)

Desse modo, partindo do pressuposto, é essencial se desprender dessa contenção corporal e deslegitimar a importância da dança dentro dos ambientes educacionais, saindo apenas do âmbito das aulas de Educação Física ou das apresentações escolares em datas comemorativas. É preciso abordar esta arte de forma responsável, possibilitando a comunicação e expressão de forma livre e crítica, oportunizando o contato com o espaço e a exploração do ambiente a sua volta, assim como a conexão com o outro. Sobre isso, Pereira (2001) traz que com a dança na escola

[...] pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (p.61).

A partir disso, organizamos aqui alguns tópicos sobre a dança dentro da educação formal e não formal, os quais reúnem estudos sobre a temática supracitada.

2.1.1 Por que dança na escola?

Sendo a dança uma experiência que pode proporcionar uma diversidade de sensações e ser entendida como uma atividade humana de caráter artístico, por que esta deve estar presente nos ambientes educacionais formais? Por que dança na escola? Para quê? Para quem?

Para compreender a importância de a dança estar presente nos espaços de educação formal, é preciso expor alguns conceitos da relação da dança com a educação. Conforme já

articulado anteriormente, a dança dentro da escola não tem por objetivo formar bailarinos, mas possui foco na movimentação livre, possibilitando que o educando a faça de forma criativa e expressiva, explorando a conexão com sentimentos, oportunizando um momento de autoconhecimento e de interação com o outro e com o espaço.

Porém, assim como abordado por Marques (2004), é necessária a compreensão de que a dança não se caracteriza por ser aparato tecnológico educacional ou um meio para adquirir algo unicamente relacionado à educação. Apesar da dança trazer diversos benefícios dentro da educação, ela não pode ser esquecida pelo que intrinsecamente é: arte.

Diante disso, a relação da arte e educação precisa estar muito bem estabelecida, principalmente para o educador, para que, assim, a dança não caia no conceito de uma mera repetição de movimentos reproduzidos em uma coreografia sem sentido em datas comemorativas ou uma simples repetição do movimento corporal do professor, sem consciência do movimento realizado pelo seu próprio corpo. Nesse sentido, Marques (2010) afirma que

[...] Corpos que dançam em salas de aula são os mesmos corpos que atravessam ruas, passam fome, apaixonam-se, envelhecem. Portanto, os saberes da dança a serem trabalhados em salas de aula estão necessariamente atrelados aos cotidianos sociais dos alunos, pois estão também atrelados a suas corporalidades (p. 141).

A partir do exposto, defendemos trabalhar a dança dentro da escola como uma linguagem artística fundamental a ser explorada pelas crianças, aqui estabelecendo um recorte, onde o foco será nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual há a necessidade da reflexão a respeito dessa arte: quem dança? Por que dança? Para que dança? Como dança?

O argumento mais concreto para se falar dessa arte do movimento dentro dos ambientes educacionais formais é a lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, no seu art. 26, § 2º afirma “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”, garante o ensino da arte dentro da educação básica, porém a inserção das quatro linguagens artísticas veio somente a partir de 2016.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz que, no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Assim a BNCC (2018) define que

Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. [...] Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais

do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (p. 193).

Apesar de ser lei, não há garantias de como a dança está sendo trabalhada dentro dos ambientes educacionais formais e quais educadores estão aptos para tal prática. Levando em consideração que ainda não há nenhuma especificidade sobre a obrigatoriedade de ter um professor com formação específica ministrando a disciplina de Artes ou trabalhando com a dança, isso gera um vasto espaço propício para se realizar propostas sem sentido para os educandos ou meros movimentos de repetição.

Também, quando falado da dança dentro do contexto do Ensino Fundamental, é necessário lembrar da criança como um ser em movimento, curioso e que busca pelo novo, onde é essencial o educador ter claro o que é a infância para assim compreendê-la. Com isso, é responsabilidade da escola propor um espaço que permita o movimento livre, a exploração, o criar e que seja uma atividade atrativa, prazerosa, que desperte a curiosidade e o interesse da criança. Assim, como afirmado por Marques (2003),

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de 'soltar' ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (p. 23-24).

Ainda nesse cenário do Ensino Fundamental, é possível se deparar com outro impasse: quando a dança aparece na escola como uma atividade extracurricular ou optativa, acaba por ser restrita a um pequeno público, em sua maioria feminino. Apesar de ser um pensamento ultrapassado, a ideia de que a dança não é para meninos está constantemente presente nos ambientes de educação formal, estes muitas vezes nem sendo convidados a explorar essa linguagem. Pois,

[...] não são poucos os pais de alunos, e os próprios alunos, que ainda consideram a dança "coisa de mulher". Em um país como o nosso, por que será que esta visão de dança ainda é constante? Digo em um país como o nosso pensando nos inúmeros grupos e trios elétricos dançantes formados majoritariamente por homens durante o carnaval (o Olodum, por exemplo), nas danças de salão que o Brasil exporta, nas danças de rua, na capoeira, entre tantas outras manifestações em que a dança não está associada ao corpo delicado da bailarina clássica, mas, ao contrário, à virilidade e à força, à identidade cultural e racial. (Marques, 1997, p. 21-22)

Desse modo, não é interessante atribuir movimentos organizados por sexo ou gênero. Essas práticas reforçam a ideia errônea de que dança é apenas para meninas. Há várias possibilidades de trabalhar a dança de forma reflexiva, permitindo que as crianças explorem, criem e apreciem respeitando suas individualidades. Nesse contexto, Marques (2003) acredita que:

Podemos discutir e praticar as diferenças entre a execução mecânica, passiva, submissa e a interpretação. Ou seja, pensar e fazer processos de “reprodução” da dança que respeitem as individualidades de cada corpo, de cada pessoa, e que permitam, mesmo em uma sequência de movimentos pré-determinada, a expressão e a interpretação individual de cada indivíduo. Essa experiência pode ser vista como uma metáfora da vida social, quando temos que exercer funções, compromissos e tarefas que não criamos, mas nas quais podemos atuar de maneira pessoal, sem comprometer a “coreografia” (p.49).

Marques (2003) afirma que muitos pais de alunos e até mesmo os próprios meninos, julgam a dança como uma atividade estritamente feminina.

Ainda nesse sentido, a dança pode ser equivocadamente abordada como “disciplinadora”, aliada a escola tradicional que é uma instituição disciplinadora de corpos. Mas, a presença dessa arte dentro da escola, vem para quebrar essa visão errônea de disciplina, tirando as crianças desse local onde são constantemente postas em fileiras e com seus movimentos limitados, para um momento de movimento, que muitas vezes exige concentração, equilíbrio e resistência, e que vem acompanhado de um momento de criar e se comunicar consigo e com o outro através de seu corpo. Tiriba (2008) diz que “A escola precisa recuperar a liberdade de movimentos que a vida na cidade grande e seu respectivo modelo de funcionamento escolar restringiram, impedindo as mais simples e fundamentais manifestações como correr, pular, saltar, etc.” (p. 10).

Com isso, a partir do momento em que a dança é apresentada como um espaço para criar, fazer escolhas e se expressar, ela se torna não apenas uma manifestação artística, mas, também um modo político de se posicionar, contribuindo para a formação cidadã e crítica, onde possibilita aos educandos e aos educadores fazerem análises e discussões argumentativas sobre essas escolhas durante seu processo de criação. Verderi (2009) diz que

A criança do Ensino Fundamental I necessita de experiências que possibilitem o aprimoramento de sua criatividade e interpretação, atividades que favoreçam a sensação de alegria (aspecto lúdico) e que, a partir daí ela possa retratar e canalizar o seu humor e seu temperamento por meio da liberdade de movimento, da livre expressão e do desenvolvimento de outras dimensões contidas no inconsciente (p.67).

A escola, como instituição que contribui para a formação de cidadãos, tem como responsabilidade apresentar a dança como manifestação artística, explorando os diversos benefícios que essa arte pode gerar, essa estando intrinsecamente ligada à criatividade, a reflexão ao pensamento crítico, fundamental para formar um cidadão.

2.1.2 O movimento para além dos muros da escola

Trilla (1996), citado por Garcia (2005), diz que nos anos sessenta “é quando começa aparecer a expressão educação não formal relacionada ao campo pedagógico, o que trouxe uma série de críticas ao sistema formal de ensino”. Nesse período, a educação formal passava por uma grande crise e é nesse contexto que há o surgimento da educação não formal como oposição do ensino formalizado. Garcia (2003) apresenta alguns fatores importantes para o surgimento da educação não formal no país, como mudanças ocorridas na estrutura familiar burguesa, em conformidade com os resultados das modificações nas relações próprias do trabalho.

Nesse contexto, Brandão (2007) afirma que ninguém está livre da educação e nem existe apenas uma maneira de fazer educação, na qual “[...] a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (p. 9).

Gohn (2006, 2014) estabelece em seus estudos uma diferenciação básica entre os conceitos de educação formal, educação informal e educação não formal. Gohn (2006,2014) afirma que a educação formal ocorre em escolas ou espaços legalmente instituídos, regidos por normas específicas, onde a estrutura formativa se orienta por diretrizes de órgãos do Estado. A educação informal traz a ideia de que a “socialização” é fundamental, pois a construção dos saberes se dará nos espaços que o sujeito frequenta, levando em consideração suas interações e convivências. Por fim, a educação não formal é definida como aquela que ocorre em espaços fundados a partir do encontro intencional que tem como objetivo a interação e a troca de experiências, sendo a questão da intencionalidade fundamental nesse modo de educação.

Ainda nesse sentido, Vieira, Bianconi e Dias (2005) afirmam que a educação:

[...] pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar formal desenvolvida nas escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos

naturais e espontâneos; e educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar. (p. 1).

Essa diferenciação e delimitação do que é cada um dos modos de educação abordados por Gohn (2006, 2014) contribui para o entendimento de como opera a educação não formal nos espaços; sua ideia não é defender a substituição de um modo de educação por outro, mas, sim, compreender como esses diferentes modos se encontram e podem, muitas vezes, serem trabalhados.

Em vista disso, Garcia (2005) afirma que:

A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem uma identidade pronta e acabada. É uma área bastante diversa, e esse aspecto é muito interessante, pois permite, além de contribuições de várias áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, tendo a diversidade como uma de suas características. (p. 35).

Mas onde a dança se encaixa nesse contexto? A dança em ambientes educacionais não formais pode ocorrer em uma variedade de contextos fora do sistema tradicional de ensino formal, se apresentando através de oficinas, *workshops*, projetos artísticos colaborativos, festivais culturais, entre outros. É fundamental ressaltar aqui que o ensino da arte em ambientes escolares não se dá do mesmo modo que o seu ensino nos espaços educacionais não formais, não sendo o objetivo da escola formar artistas profissionais, mas sim explorar a dança como arte, tendo como consequências todos os seus benefícios.

Porém, do mesmo modo que a educação escolar formal, a educação não formal também faz uso de didáticas, metodologias, organização de planejamentos e utiliza-se de embasamento teórico, onde o conceito de educação vai além apenas do educar, sendo os artistas também produtores de conhecimentos. Como afirmado por Paulo Freire, “educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano” (*apud* Gadotti, 1998).

Para compreender o papel da dança para além dos muros da escola, é necessário direcionar o ensino não apenas para a livre expressão de sentimentos ou a liberação de emoções, mas também para o conhecimento e a relação entre a experiência social e os saberes adquiridos por meio do embasamento teórico. Barbosa (2008) diz que

Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um grito da alma, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional (p. 21)

Também, a abordagem utilizada no ensino da dança voltado para os ambientes não formais varia de acordo com os objetivos específicos do espaço. Os participantes envolvidos e a filosofia pedagógica do professor podem abranger desde improvisação, criatividade, consciência corporal e técnica até ser abordada como forma de terapia (no caso de dança terapêutica).

Nessa perspectiva, Marques (2003, p. 73) afirma que só é possível ensinar dança, dançando! Com isso, é essencial que o professor tenha um bom conhecimento sobre a dança que se propõe ensinar, pois, apesar de muitos educadores dentro da educação não formal não possuírem formação acadêmica, o conhecimento e o estudo sobre a dança possibilita explorar essa arte de forma íntegra.

2.2 O EDUCADOR EM MOVIMENTO

O conceito de binômio dança/educação trazido por Marques (1999,2010), é fundamental para se compreender o papel do educador nesses meios, onde dança e educação são campos distintos, duas formas diversas de estar e ser na sociedade, duas formas diferentes de se enxergar o mundo, mas que acabam por se conectar.

A partir disso, cabe pensar: onde o educador e o artista se encontram nesse contexto? Os artistas podem ser considerados educadores? Qual o papel do artista e do educador ao abordarem a dança na educação?

Com base na análise realizada na educação formal e não formal nos tópicos anteriores, percebemos como a dança está e se faz presente nesses espaços educacionais. Porém “convenções sociais distinguem dois grupos de pessoas com interesses nem sempre mútuos e com práticas sociopolítico-culturais nem sempre alinhadas: de um lado, os professores, do outro, os artistas” (Marques, 2010).

Para essa análise é fundamental que se compreenda que a educação não pode ser meramente reduzida ao processo de ensino e de aprendizagem, aqui retomando a ideia de binômio dança/educação trazido por Marques (1999, 2010), onde a autora afirma que:

Ao considerarmos dança e educação como um campo híbrido de conhecimento, estaremos também diante de todos os profissionais da dança envolvidos no cenário social de produção dessa arte (artistas, críticos, produtores, dramaturgos,

iluminadores, curadores etc) atuando como educadores, não necessariamente como professores (p. 2)

Desse modo, é fundamental compreender os artistas também como educadores, pois educam ao elaborarem propostas artísticas, sequências e coreografias, ou seja, ao estarem em contato com o movimento. Freire (1997) explica que as pessoas começam a ensinar quando descobrem sua capacidade de aprender.

Ainda nesse sentido, Marques (1999, pg. 4) afirma que “o artista/docente não se configura como um professor que dança, tampouco como um artista que ensina. O artista/docente é aquele que, numa *mesma proposta*, dança e educa: educa dançando e dança educando”.

Dando foco aos espaços educacionais aos quais esses artistas/educadores estão presentes, é necessário lembrar a dialogicidade trazida por Freire (1983), onde se pode compreender o papel do artista para além de coreógrafo ou aquele que apenas cria sequências. É essencial compreendê-lo como responsável pela construção de múltiplos sentidos na cena artística, trazendo para esse cenário a abordagem de uma educação criadora, crítica e transformadora.

No que tange os diferentes espaços educacionais, é fundamental compreender qual o papel do artista/educador em cada um deles, levando em consideração a educação não formal e a educação formal voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como a dança é abordada nesses espaços como linguagem? Quais os desafios encontrados nesses diferentes espaços? Como o artista/educador mantém o contato com essa arte durante sua formação?

A educação não formal cai muitas vezes em contradição, dando espaço para questionarmos, onde a formação e a experiência na dança não abrangem o sentir, o livre movimento, a escuta atenta e, principalmente, a livre expressão dessa linguagem. Nessa perspectiva, Marques (1999, p. 4) traz que o artista/docente se constitui no hibridismo, assim como a dança e a educação. O desafio do artista/docente em cena é compreender que, ao dançar, não mostra, propõe; não apresenta, convida; não dança para, dança com o público; não ensina, educa.

Já na educação formal, há outros desafios com relação à abordagem da dança como linguagem, principalmente relacionados aos educadores. Como trazer a dança para o contexto das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quando o próprio educador não se permite experienciar a dança? Como falar sobre o movimento sem o movimento?

A falta da abordagem da dança dentro do processo formativo pode ser observada nas práticas realizadas dentro das salas de aula. A falta de aproveitamento dos ambientes da escola, de permitir a movimentação dentro da sala e da falta de exploração dos movimentos corporais acaba por não despertar o interesse das crianças na dança, já que essa não é uma linguagem conhecida e, muitas vezes, nem se quer apresentada a elas. Como ensinar a linguagem da dança se não dançamos? Como ensinar sobre o movimento se não nos movemos? Por que se é tão raro o educador em movimento?

Sobre isso, Falkembach (2012, p. 73) diz que “Se você não se apaixonar pela experimentação do movimento, pela delícia que é explorar o corpo e o espaço, não vai conseguir que seus alunos se apaixonem”. Ou seja, não trabalhar a dança como linguagem dentro das salas de aula acaba por silenciar não apenas nós, educadores, como também as próprias crianças, tirando o seu espaço de movimento livre e momento para explorar sua criatividade, conhecendo seu corpo e se comunicando com ele.

Nesse sentido, os pré-conceitos advindos da falta de contato e conhecimento da dança dentro dos ambientes educacionais se apresentam em forma de negação ou até mesmo rejeição a essa arte. A falta de compreensão da comunidade escolar sobre a dança acaba por criar um certo bloqueio no momento de experimentar o que a dança tem a oferecer. Assim como afirmado por Marques (1997),

[...] embora não se aceite mais, muitas vezes até na prática, o pré-conceito em relação ao contato com o corpo e com a arte, portanto com a dança, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender em seus corpos exatamente o que se propõe. Ou seja, há, talvez, um entendimento estritamente intelectual em relação a esta disciplina, sem que haja um entendimento (e portanto aceitação e valorização) baseado na experiência. (p. 22)

Ainda, o processo de formação dos educadores é um dos fatores primordiais nesse contexto, pois, quando falamos da dança, não basta saber apenas o conteúdo teórico senão soubermos como pôr em prática todo esse conhecimento. Como poderemos falar de movimento se não criamos oportunidades para se movimentar? Como falar sobre autonomia se não permitimos aos educandos que a desenvolvam? Como falar sobre criatividade sem que haja um repertório a ser resgatado?

Relacionado a isso, Marques (1997) diz que:

A formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino desta arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de educação física, de educação infantil, de [anos iniciais do

Ensino Fundamental], assim como de educação artística, vêm trabalhando com dança nas escolas sem que tenham necessariamente tido experiências prático-teóricas como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança. A dissociação entre o artístico e o educativo que geralmente é enfatizada na formação destes profissionais nos cursos de licenciatura/pedagogia/magistério tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas. (p. 22)

No que diz respeito à capacitação de educadores, a disposição para a interação com o mundo a sua volta se revela como um exercício essencial, muitas vezes subestimado. Nossa tradição educacional parece permear por uma realidade onde há apenas uma verdade única e incontestável, onde viramos especialistas em teorias e deixamos de lado os questionamentos, o senso crítico e a busca por aquilo que ainda é desconhecido. Porém, quando falamos da dança nesse cenário, é crucial que tenhamos um olhar para além da teoria, saindo dessa “zona de conforto” criada pelo cotidiano e, muitas vezes, reforçada no processo de formação dos educadores. Assim como afirmado por Ostetto (2004, p. 121), “Ando à procura do universo em que habita o ser da poesia presente-escondido no adulto educador. Universo que, em regra, tem sido banido da sua vida pessoal e profissional, marcada pela falta de experiências estéticas, de fruição da arte.”

Além disso, outros fatores influenciam na formação dos educadores na área da dança, como conceitos e regras sobre gênero, raça, etnia e classe social, os quais estão presentes durante nossa formação e atuação na dança, por vezes, sendo reproduzidos inconscientemente sem que nos demos conta da sua presença e influência no meio. Porém,

Ao pensarmos em uma educação crítica na área de dança, que nos permita ver/sentir/perceber "claro, amplo e profundo" (Rios, 1985), não podemos deixar de cuidadosamente analisar suas múltiplas relações com a sociedade em que vivemos. Ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa de "uns passinhos a mais ou a menos nas vidas das pessoas", hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança. (Marques, 1997, p. 23).

Também, se faz necessário pensar o processo de formação dos educadores num sentido mais amplo, questionando quais as diferentes formas que esses artistas/educadores chegam às escolas ou aos ambientes não formais de educação, qual seu repertório, suas experiências e vivências com a dança? Pois, apesar de muitos artistas/educadores não possuírem formação acadêmica na área, seu repertório com a dança e a sua constante busca por novos aprendizados se demonstram fundamentais para seu próprio processo de construção como artista/educador. Esse repertório e a assimilação de corpo e mente são essenciais nesse processo, pois os

movimentos na dança são um resgate do que já foi vivenciado por aquele corpo anteriormente. Cone e Cone (2015) dizem que

O aprendizado da dança exige delas o resgate mental de termos e sequências de movimentos, assim como a identificação de semelhanças e diferenças entre eles, a demonstração de aplicação de conceitos, a análise da forma de uso dos elementos da dança e a avaliação do desempenho próprio e dos demais colegas. (p. 12)

A formação do professor é relevante no trabalho de qualidade com a dança. É essencial ter a percepção do que é o conceito de binômio dança/educação sem, contudo, escolarizar a arte. Sobre esta temática, Marques (1997) afirma que a perspectiva freireana da dialogicidade manifestou-se de maneira artística ao interpretar o papel dos artistas não apenas como aqueles que executam coreografias ou simplesmente representam o mundo, mas sim como profissionais que compartilham a responsabilidade no diálogo, no encontro e na expressão do universo. Reconhecer o papel dialógico do artista no contexto da dança também implica compreendê-lo como colaborador ativo na construção de múltiplos significados no cenário artístico.

2.3 ENTRE PASSOS E RITMOS: A INFLUÊNCIA DAS LINGUAGENS DA DANÇA NAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Até este momento, abordamos a dança como uma linguagem artística fundamental a ser explorada, tendo foco, dentro dos ambientes educacionais formais e não formais, no que essencialmente é: arte. Essa linguagem possibilita, nos diferentes espaços, que aqueles que tenham contato possam ser protagonistas de seus movimentos e utilizem seu corpo como ferramenta para a exploração e interação.

Como já contextualizado anteriormente, a dança é uma das mais antigas formas de comunicação. Surgiu através do movimento e da necessidade de manifestar emoções, assim, o movimento corporal é até hoje pensado enquanto ferramenta para externalizar e expressar aquilo que se está sentindo. Nesse sentido, Tadra *et al.* (2012) diz que com o tempo a prática da dança ganhou outro significado, despertando no homem a sensação de prazer, ela ganha um sentido mais artístico e passa a ser utilizada como uma maneira de expressar sentimentos em relação a algo.

A arte é comunicada através de um “idioma emocionalmente contagioso [...]” (Tarkovski; 1998, p.61), ou seja, o fator afetivo e social são percepções que integram a prática

da dança e correspondem à importância dos sentimentos e valores. Porém, esses fatores nem sempre se apresentam de forma tão explícita assim, pois o uso de determinadas estruturas de movimento vindas de quem já possui um conhecimento prévio sobre suas habilidades/possibilidades corporais acaba por facilitar que essa pessoa tenha maior domínio sobre essas expressões. Marques (1997) fala que a:

Arte ainda é em muitos casos sinônimo de excentricidade, de loucura. Uma dança que não seja codificada (como o ballet, o flamenco, uma dança folclórica), para os desavisados, está relacionada à "suruba", à uma quase libertinagem, à irracionalidade. Arelado a isto, está o senso comum sobre a relação "corpo-eu" que traz a ideia de que, através da expressão corporal, todos segredos, traumas, perversões e manchas negras de nossas vidas seriam obrigatória e incondicionalmente desnudados. Ou seja, a ideia equivocada de que trabalhar com o corpo artisticamente significa abrir os porões do inconsciente sem a menor possibilidade de controle/domínio da consciência, como se a arte fosse somente um "grito da alma". (p.22)

Assim, quando abordamos a dança nos ambientes educacionais, é necessário ampliar nosso repertório como educadores, estar em contato com essa arte, experimentar, experienciar, nos permitir, tudo isso através do contato com outros docentes/artistas, como também através de leituras e do embasamento teórico. É essencial aumentar nosso repertório, para que se deixe para trás essa ideia equivocada de que quem dança ou está em contato com essa arte, não possui controle de suas emoções. Ainda sobre os estudos relacionados a essa arte, Marques (1997) diz que,

Não poderia deixar de mencionar a escassez de bibliografia especializada na área e, até mesmo, a recusa de muitas editoras conhecidas em publicar trabalhos que certamente contribuíram para um desenvolvimento mais crítico da área, alegando "falta de mercado". Aquilo que temos publicado no Brasil, na maioria das vezes traduzido - e mal traduzido - geralmente apresentam uma visão romântica e pouco crítica do que é a dança e seu ensino, deixando freqüentemente de enfatizar seus aspectos artísticos/estéticos em prol de uma abordagem em que a dança aparece somente como meio, ou recurso educacional. (p. 22)

Tadra *et al.* (2009, p. 52) discorrem que “a dança se expressa pelo nosso corpo e o nosso corpo se comunica pela dança”, ou seja, nosso corpo permite nos comunicarmos através do movimento, sendo essa uma ferramenta básica da dança e conseqüentemente do conhecimento. Nesse sentido, Falkembach (2012) explica que o corpo está impregnado de cultura e inserido num campo social construído de técnicas. Dessa forma, o corpo se torna processo de troca de informações e relações sociais entre os sujeitos e o meio.

Portanto, quando trabalhamos a dança dentro dos ambientes educacionais, como trazer o movimento sem estar apenas atrelado a meras repetições sem sentido? Como não focar apenas

em um dos diversos benefícios que a dança traz, deixando de lado a compreensão do que realmente a dança é?

Sobre isso, Marques (1997) diz que

Ainda preponderam nos discursos e comentários de muitos de nossos professores(as) a ideia de que a dança na escola é "bom para relaxar", "para soltar as emoções", "expressar-se espontaneamente" e não são poucos os diretores(as) que querem atividades de dança na escola para "conter a agressividade" ou "acalmar" os alunos(as). Ou seja, a dança torna-se um ótimo recurso para "se esquecer dos problemas" (esfriar a cabeça) e, para usar um termo em voga, "prevenir contra o stress". Do mesmo modo, ainda são constantes os trabalhos com dança que servem somente ao propósito de "trabalhar a coordenação motora" e "ter experiências concretas" nas outras áreas do conhecimento. Mas, será que para alcançar todos estes objetivos precisamos realmente da dança? Não que ela não os atenda/possa atender, mas outras disciplinas também satisfariam a estas necessidades e, em alguns casos, até mesmo de maneira mais efetiva. (p. 22)

Conforme afirmado por Marques no trecho acima, outras disciplinas escolares podem “suprir” essas necessidades que as escolas tanto colocam na conta da dança. Porém como tornar a dança mais que isso? Como unir o emocional com o social quando trabalhamos com a dança nesses ambientes?

Os ambientes educacionais possuem a capacidade de estabelecer diretrizes para a organização e análise crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança, unindo a isso a compreensão da sociedade. Nós, como educadores, temos o papel de capacitar e construir conhecimento por meio da dança em colaboração com os educandos, e ela sendo vista enquanto um elemento essencial na formação do indivíduo em seu contexto social. Marques (1997) sugere que

Quebrando-se o tabu de que "conversar não é dançar", poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade. (p. 24)

Enfim, parafraseando Marques (2010), a dança é uma linguagem com aspectos artísticos que permite à pessoa entender, sentir, interpretar e criar. Porém, para que isso ocorra é necessário que haja um repertório, que o educando tenha acesso aos diferentes estilos de dança, diferentes metodologias e diferentes movimentos, para que possa ser construída uma base sólida para a comparação, a criação e, também, para que tudo isso seja feito de forma crítica, explorando as possibilidades.

2.4 PARA ALÉM DOS PALCOS: OS ESPAÇOS NA DANÇA

Seja em um palco, um estúdio de dança, uma rua movimentada, nas escolas ou ao ar livre, a dança se faz presente e existe em diferentes espaços. O ambiente físico desempenha um papel crucial na maneira como os dançarinos se movem, interagem e se conectam com o outro e com si mesmos. A dança, que muitas vezes é utilizada como "uma silenciosa abertura ao que não é nós e que em nós se faz dizer" (Frayze-Pereira, 2010, p. 38), se apresenta de diferentes formas nesses diferentes espaços.

A capacidade da dança de transcender as fronteiras físicas e culturais é parte de sua essência, e o espaço físico na qual ocorre se torna um componente vital na expressão de suas narrativas e emoções. É imprescindível que ela busque por espaços nos quais possa se manifestar de forma livre, contribuindo para a formação de novas perspectivas sobre como percebemos e nos relacionamos com o corpo. De acordo com Viñao Frago (1998), o que caracteriza o espaço físico e o define como lugar é a sua ocupação e utilização:

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (Viñao Frago, 1998, p.61)

Assim, conhecer o espaço se torna tão importante quanto o conhecimento corporal, os dois estando fortemente ligados, sendo fundamental perceber o ambiente em que a dança está presente e as possibilidades que esse local proporciona vivenciar. Espaços pequenos, espaços grandes, espaços ao ar livre, espaços vazios ou repletos de outras pessoas, cada um deles possibilitará a execução de diferentes movimentos, sejam eles mais amplos ou mais contidos, em diferentes direções, como horizontal, vertical ou diagonal, e até mesmo a interação com outros corpos ali presentes. Perceber o espaço possibilita perceber a dança de forma mais consciente, pois é necessário “[...] explorar corporalmente o espaço, descobrir todas as suas texturas e formas, todas as suas possibilidades de movimento, criando uma coreografia ou improvisação que releve isso” (Falkembach, 2012, p. 103).

O espaço aqui abordado também se refere a aquele além do solo, pois através dos movimentos da dança é possível se explorar o plano baixo, médio e alto, assim como os elementos que estão presentes nesse ambiente, interagir com o meio e com o outro. Como a dança muitas vezes é percebida como uma atividade de lazer, tendemos a negligenciar as

oportunidades de explorar e criar usando o ambiente ao nosso redor. No entanto, como observado por Marques (2012, p. 112), “Problematizar o espaço geral do movimento é acima de tudo tratar de criar relações entre o corpo em movimento e o ambiente”.

Esse espaço é uma dimensão na qual os dançarinos se abrem para infinitas interpretações. Cunningham (1952) via o espaço não como um ambiente estático, mas como uma dimensão em constante mudança na qual os dançarinos se movem e criam diferentes formas, trazendo vida à dança. Para ele, o espaço poderia ser manipulado e moldado pelos movimentos dos dançarinos, criando uma interação dinâmica entre corpo e espaço. À vista disso, Cunningham (1952) afirma que

[...] alguns aderem à convicção de que uma comunicação de qualquer ordem é necessária; outros à noção de que a mente segue o coração, ou seja, que forma segue conteúdo; alguns à noção de que a forma musical é a mais lógica a se seguir. [...].O que o dançarino faz é a mais realista de todas as coisas possíveis, e supor que um homem de pé em uma colina possa estar fazendo qualquer outra coisa que não apenas estar de pé é simplesmente separar-se, se separar da vida, do sol nascendo e se pondo, da nuvem na frente do sol, da chuva que vem das nuvens e que te manda à drogaria atrás de uma xícara de café, de cada coisa que sucede de cada coisa. A dança é uma ação visível de vida.

A dança e o espaço podem se transformar em fortes aliados quando se tem uma visão atenta do que está à sua volta. O cotidiano acaba por nos induzir ao óbvio, ao fácil, mas quando reparado com atenção, o ambiente se torna um mar de possibilidades para se criar, executar e transformar movimentos. Ostetto (2004) diz que

Comumente, deparava-me com repertórios empobrecidos e tímidos, que revelavam, por sua vez, o desenho perdido, a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas através dos anos. Igualmente visível: a sensibilidade e o olhar tornavam-se embotados pelo árido cotidiano massificado. (p.122)

Em suma, dançar em diferentes espaços se torna uma forma de criar percepções sobre o corpo e os movimentos, sendo arte que transcende o simples movimento físico, pois o ambiente está carregado de coisas, elementos, culturas e indivíduos. Ao explorar as dimensões dinâmicas do ambiente e desafiar as convenções espaciais, os dançarinos expandem os limites da expressão artística. Essa compreensão do espaço na dança continua a evoluir, influenciando tanto na educação formal como na não formal e também nos processos coreográficos. Cada um destes necessitará de abordagens divergentes, mas nenhum deve deixar de lado a importância que o espaço ocupa no processo de compreensão do corpo e da própria dança.

Nesse sentido, Laurence Louppe (2012, p.85) fala que a dança se empenha no advento de um corpo que não é dado previamente, ou seja, a dança explora uma multiplicidade de corpos, cada um contendo como que uma partitura secreta, um imenso leque de possibilidades e de tonalidades poéticas. Louppe afirma que isto é algo que Laban designa por assinatura corporal, onde estes corpos transmutam-se através das épocas, das culturas e dos indivíduos e, segundo mecanismos individuais, entre situações e respostas. Não são somente um campo de interferências, mas um campo suscetível de organizar tais interferências. Dançar consistiria, assim, em tornar legível a rede sensorial que o movimento explora e cria a cada instante.

3 METODOLOGIA

A partir do exposto, os procedimentos metodológicos da pesquisa foram de natureza básica, sendo esta definida como exploratória-descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de entrevistas, e bibliográfica com docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Erechim-RS. Também, a revisão bibliográfica foi pautada em livros, dissertações, artigos, teses, *sites* e legislações.

A busca foi realizada nos repositórios científicos como Google Acadêmico e Repositório Digital UFFS. Como recorte temporal foi estabelecido o período de cinco anos, sendo de 2019 a 2023.

O presente estudo utilizou como referência bibliográfica autores como Freire (1983; 1997), Aranha (1996), Gadotti (1998), Ossana (1998), Marques (1999; 2003; 2004; 2010), Pereira (2001), Scarpato (2001), Silva (2001), Garcia (2003; 2005), Tavares (2005), Sborquia e Gallardo (2006). Brandão (2007), Barbosa (2008), Tiriba (2008), Tadra *et al.* (2009), Verderi (2009), Falkembach (2012), Gohn (2023) e Vieira, Bianconi e Dias (2023), entre outros; os quais fundamentaram esta investigação e serviram de base para conduzir a pesquisa.

A capacidade de realizar pesquisa bibliográfica é crucial nos cursos de graduação, sendo o ponto de partida para diversas atividades acadêmicas. Tanto pesquisas de laboratório quanto de campo requerem uma pesquisa bibliográfica preliminar. Atividades como seminários, debates e trabalhos monográficos dependem diretamente da pesquisa bibliográfica. O processo de pesquisa científica começa com a busca por obras já publicadas e relevantes para o tema ou problema em questão. Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”

Essa pesquisa não apenas fornece informações essenciais para a revisão da literatura, mas também ajuda no desenvolvimento do instrumento de coleta de dados. No caso deste estudo sobre o ensino da Dança na educação não formal e formal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa bibliográfica orientou a formulação de perguntas para as entrevistas semiestruturadas com professores e artistas que atuam na área. Essas entrevistas, realizadas através do *Google Formulário*, abordaram aspectos metodológicos, a formação, o tempo de

atuação e outros elementos relevantes para fundamentar as observações sobre o tema da pesquisa.

Posteriormente, foi realizada a análise dos dados, os quais são de cunho quantitativo e qualitativo, e permitiram compreender as expectativas e percepções dos professores e artistas que atuam com os processos formativos de dança, de forma a ampliar a reflexão sobre o tema de pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A dança dentro da educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, promovendo a expressão criativa, a consciência corporal e o bem-estar emocional. No entanto, a formação de educadores nesse campo é um aspecto frequentemente subestimado e mal compreendido. Os professores precisam se qualificar para desenvolverem o trabalho com a dança, pois não basta apenas colocar os alunos para dançar, é necessário que o valor da dança seja reconhecido tanto pelo professor quanto pelo aluno. Em relação a isso, Correia (2005) diz que

Precisamos deixar de ver a dança em nossas escolas como entretenimento e assumi-la como cultura. Trabalhar com esse conteúdo ressaltando as contradições, os tabus e os preconceitos existentes na sociedade, resgatando o conhecimento mercantilizado dos alunos sobre a dança e transformando-os em conhecimento crítico e discernido; eximindo-se de preconceitos.

Com base nos argumentos feitos acima e com base na literatura, a análise de dados é fundamental na pesquisa acadêmica, bem como na tomada de decisões vinculadas a demais temáticas. Neste estudo, investigamos a identidade do docente que trabalha com a dança na educação formal e na educação não formal, com o objetivo de compreender o processo formativo destes. A partir da aplicação de metodologias de visualização de dados, buscamos extrair significativas evidências e identificar relações pertinentes ao nosso objeto de estudo.

Além disso, a análise está baseada num conjunto de dados levantados com uso de entrevistas *online* relacionadas aos processos metodológicos docentes, tal como de sua formação, processos formativos e tempo de atuação enquanto profissional no ensino de Dança. Os dados foram coletados, organizados e preparados para sua análise que será discorrida neste capítulo, onde utilizamos de uma abordagem sistemática para examinar diferentes aspectos, desde sua distribuição até relações variáveis e relevantes entre si. Potenciais limitações e vieses dos dados também serão considerados para garantir uma interpretação mais precisa dos resultados.

Durante a análise, não apenas revisamos os desfechos quantitativos, mas também contextualizamos para situá-los dentro do domínio específico da questão. Isso nos capacita a detectar padrões e direções, além de compreender as implicações mais amplas de nossas descobertas. Por fim, o propósito de analisar e debater estes dados é enriquecer uma percepção

mais aprofundada do fenômeno em estudo e prover sabedoria aplicável que possa guiar investigações futuras, políticas ou táticas organizacionais.

Na seção em sequência será abordado sobre o questionário produzido nesta pesquisa, que foi elaborado e aplicado a docentes atuantes do ensino da Dança, com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre as práticas pedagógicas, desafios e percepções que permeiam a realidade do ensino da dança tanto na educação formal como na educação não formal.

4.1 QUESTIONÁRIO

Com base no exposto, buscamos investigar e compreender a dança e o processo formativo dos educadores. Para atingir esse objetivo, utilizamos o questionário como abordagem metodológica. Esta ferramenta permite a coleta sistemática de dados diretamente dos participantes, possibilitando a análise das percepções, opiniões e experiências relacionadas ao tema em estudo.

Gil (1999, p.128) diz que a utilização de questionários pode ser definida

como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário desta pesquisa foi elaborado como forma de entrevistar os artistas e educadores que atuam na educação formal e não formal na dança. Esta técnica de investigação permitiu conhecer questões-chave como: as metodologias utilizadas, os desafios enfrentados pelos educadores, as estratégias de desenvolvimento profissional utilizadas. Também, oportunizou analisar as diferenças apresentadas em espaços educacionais formais e não formais. O questionário ficou disponível aos participantes durante o período de janeiro de 2024 até 30 de abril de 2024, no qual obtivemos retorno de 9 participantes.

As questões elaboradas para os participantes foram:

- Você atua na educação formal ou não formal (espaços de danças, estúdios, academias, entre outros)?
- Há quanto tempo você trabalha com a dança?
- Você possui alguma formação acadêmica? Qual?

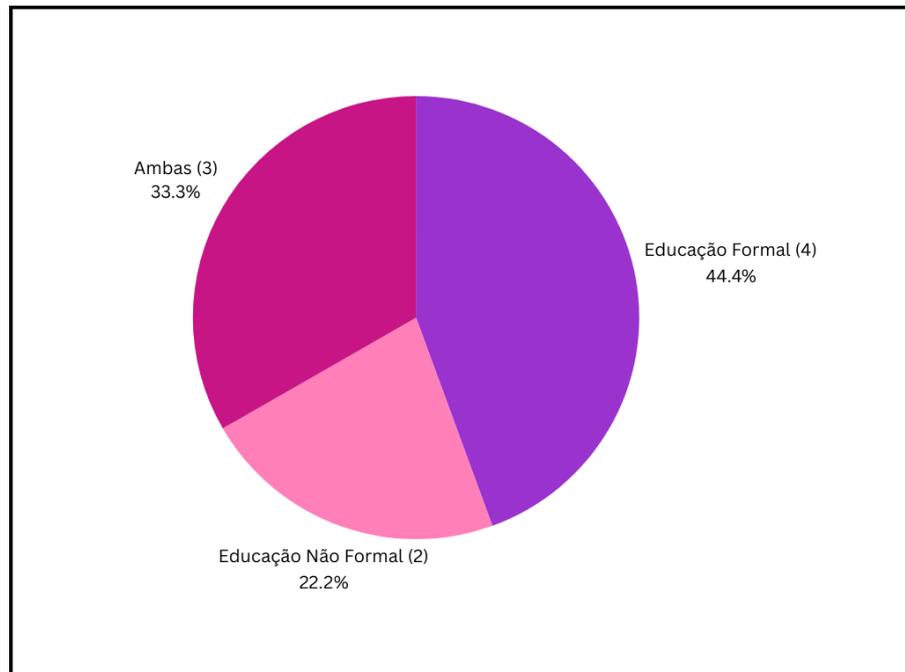
- Como você trabalha com o ensino da dança em suas aulas, sejam elas na educação formal ou não formal? Há alguma diferença?
- Como você aborda a corporeidade no ensino da dança, considerando a consciência corporal e a conexão entre o movimento e a expressão?
- Qual é o papel da diversão e do prazer estético nas suas aulas de dança? Como você mantém um equilíbrio entre aprendizado técnico e uma experiência agradável?
- Quais são as estratégias para superar obstáculos que surgem durante suas aulas, seja no contexto formal ou não formal?
- Como você lida com a adaptação de metodologias para atender aos diferentes níveis de habilidade dos alunos em uma mesma turma?
- Como as metodologias utilizadas nas aulas de dança podem promover a criatividade nos alunos?
- Existe algum projeto ou atividade em que os alunos foram desafiados a criar suas próprias composições coreográficas? No caso da resposta acima ser afirmativa, descreva qual projeto.
- Quais são os critérios utilizados para avaliar o progresso individual dos alunos/dançarinos ao longo do tempo?
- Quais desafios surgem ao tentar integrar uma variedade de estilos e abordagens nas aulas de dança?

A partir disso, foi cuidadosamente realizada a análise das respostas, comparando os processos formativos dos educadores, na educação formal e informal, e suas abordagens. Também, analisamos as práticas pedagógicas implementadas, desafios enfrentados no âmbito educacional, bem como os processos formativos empreendidos e o período de experiência profissional no contexto do ensino da Dança. Optamos por esta abordagem metodológica com o intuito de aprofundar a compreensão das variáveis que afetam a intencionalidade pedagógica no âmbito do ensino da dança, contribuindo para uma visão mais abrangente das dinâmicas presentes na prática de ensino neste domínio específico.

Desse modo, para a exemplificação destes dados, serão apresentados gráficos ilustrativos que quantificam o número de docentes atuantes na área da dança nos ambientes educacionais formais, não formais ou em ambos, além de abordar sua representatividade em outras modalidades educacionais.

Quando os docentes foram indagados sobre sua atuação, foi possível observar que há uma maior atuação no ensino da dança nos ambientes educacionais formais, conforme exemplificado no Gráfico 1.

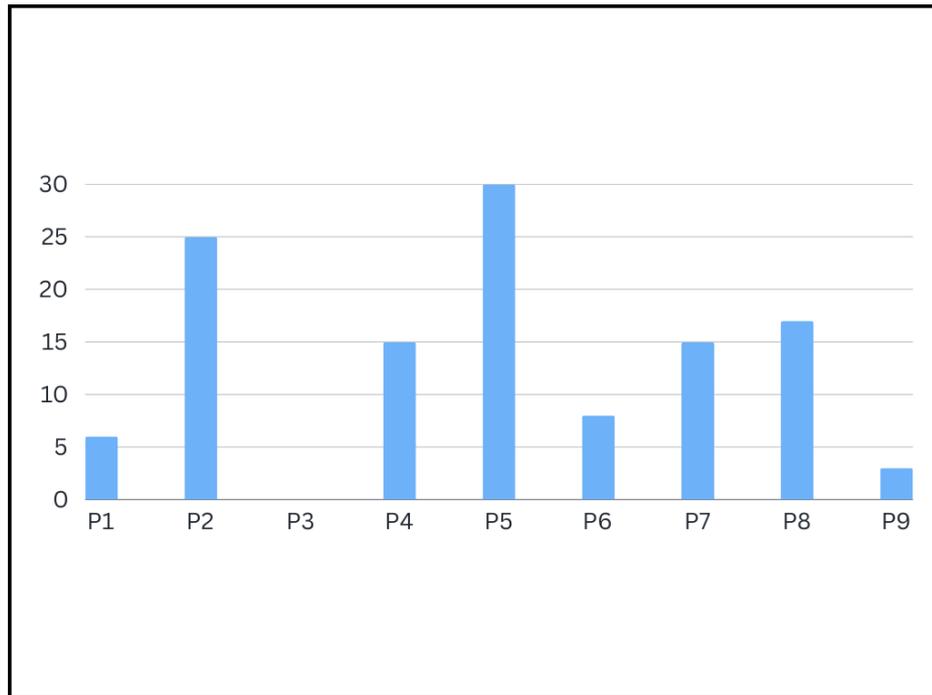
Gráfico 1 - Atuação dos educadores na educação formal e não formal



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Posteriormente, foi questionado sobre o tempo de atuação desses educadores na dança, onde as respostas dos entrevistados variaram. Apresentaram dois meses como o menor período e trinta anos como o maior tempo de atuação, conforme Gráfico 2. Como forma de manter a confidencialidade da identidade dos entrevistados, a partir daqui estes serão identificados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9.

Gráfico 2 - Tempo de atuação dos educadores na dança



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os entrevistados também foram questionados sobre a área de formação, onde: P1 possui Graduação em Educação Física Licenciatura; P2 possui Graduação em Educação Física e Pós Graduação em Artes; P3 está cursando Pedagogia; P4 possui Graduação em Educação Física e Pós Graduação em Dança; P5 possui Graduação em Educação Física Licenciatura e Bacharelado e Pós Graduação em Dança; P6 possui Graduação em Artes Cênicas Bacharelado e Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação; P7 possui Graduação em Dança Licenciatura; P8 possui Graduação em Dança Licenciatura; P9 possui Licenciatura em Dança, Bacharelado em Direção Teatral e Mestrado em Artes Visuais.

Com isso, foi possível analisar que, entre os entrevistados, houve um número maior de educadores formados na área da Educação Física, havendo apenas um entrevistado formado na área da Pedagogia, enquanto outro está cursando a graduação na área.

A partir do exposto, partimos para a análise das metodologias e estratégias utilizadas pelos entrevistados, assim como as diferenças observadas por estes na Dança dentro da educação formal e não formal, a serem detalhados no próximo tópico.

4.1.1 Práticas pedagógicas envolvendo a dança

Como forma de fundamentar a análise de dados, realizamos um resgate histórico sobre o surgimento da dança e todo seu percurso até a atualidade. Como citado anteriormente nessa pesquisa, a dança era utilizada como forma de expressão e comunicação entre os povos, estes expressavam suas alegrias, angústias, paixões, tristezas, entre diversos outros sentimentos através da dança. Ela era vista como uma forma simples de compreensão, antes mesmo do ser humano falar, ele utilizava movimentos e seu corpo para se comunicar com seus semelhantes.

A dança primitiva pode ser observada através dos registros históricos deixados na natureza e nos locais que eram frequentados pelos povos primitivos. A dança passou a assumir um importante papel no desenvolvimento intelectual do homem e contribuiu para a comunicação entre eles ao desenvolverem habilidades sociais entre si. Conforme afirmado por Tadra *et al.* (2009)

Sabemos disso pelo registro de pinturas rupestres encontradas em cavernas, como as de Altamira na Espanha, a de Lascaux na França e até mesmo na Serra da Capivara, no Piauí, onde há mostras pictográficas em que pessoas imitam os movimentos dos animais e de algum jeito saudam a natureza. Dançar naquele período era o meio como o homem tinha de se comunicar com o sobrenatural e relacionar-se com a natureza por meio de rituais e oferendas. (p. 19)

Após esse período, o homem foi descobrindo cada vez mais seus movimentos e as possibilidades de seu corpo, desfrutando do sentimento de prazer. Esse sentimento foi fundamental para a compreensão da dança como algo mais sentimental e, conseqüentemente, mais artístico, onde perdeu um pouco do seu caráter apenas funcional e deu espaço para expressões mais voltadas para seus sentimentos.

Perpassando esse período e analisando outras civilizações, a dança para povos como os egípcios, era vista como forma de adoração aos deuses, sendo usada em celebrações à natureza e demais rituais. Tadra *et al.* (2009, p. 21) afirmam que há vários registros, como pinturas em paredes e vasos, que mostram que suas danças eram compostas de movimentos fortes, angulosos e raramente os saltos eram utilizados. Para esse povo, a dança era a melhor manifestação de seus sentimentos.

Já na Grécia, apesar da dança também possuir um caráter divino, fazia parte do cotidiano e dava espaço a dança como uma forma de expressão e arte cênica. A dança para essa civilização era parte da formação de um cidadão, pois

[...] contribuía para a construção de corpos torneados e esbeltos, que inspiravam artistas e preparavam seus soldados para a guerra. Ela era matéria obrigatória na

formação do cidadão, inserida desde a formação militar até a educação das crianças. Em Atenas, um homem para ser considerado educado, além de conhecer a política, a filosofia e a música, deveria saber dançar; para os gregos, o ideal de perfeição era a harmonia do corpo com a alma. (Tadra *et al.*, 2009, p.21)

Na Idade Média, a dança possuía ainda um caráter religioso, onde os camponeses utilizavam essa arte como forma de saudar suas crenças. Nesse período, a dança era proibida pela igreja, pois para o cristianismo as manifestações que utilizavam o corpo eram consideradas pecadoras. Porém, apesar dos esforços, a igreja acabou cedendo e tolerando a dança, tratando-a como manifestação pagã. Mais tarde, nesse mesmo período, a dança acabou se tornando uma diversão para os nobres, aparecendo dentro dos palácios.

A dança no Renascimento era apresentada nos palácios e também simbolizava a riqueza e o poder. Era usada como forma de demonstrar ostentação e luxo, com artigos como perucas e pesadas vestimentas, onde os coreógrafos investiam em movimentos que formassem desenhos geométricos horizontais, já que as danças eram assistidas de cima nas galerias dos palácios. Conforme afirmado por Tadra *et al.* (2009)

No período, era importante saber dançar para se conviver em sociedade e foi então que se iniciou a organização de danças coreografadas, como minueto, pavana, *gavotte*, *polonese*, entre outras. Para criar e efetivar essa organização, surgiu o mestre de dança, que contribuiu para a codificação e os primeiros registros escritos de dança (notações), sendo este, por sua vez, um homem instruído, que falava várias línguas e conhecia bem a música. (p.25)

A partir disso, com o evento do casamento da rainha italiana Catarina de Médicis com o rei Henrique II da França, a dança adquire um caráter voltado para o espetáculo, mas sem perder sua finalidade de diversão, adquirida anteriormente. Nesse período, um importante acontecimento se destaca, o surgimento do balé, através do rei Luís XIV, que também era bailarino e, em suas apresentações, sempre assumia papéis de deuses ou heróis.

Luís XIV criou a Academia Real da Música e Dança em 1661, na qual buscava preparar bailarinos e músicos, profissionalizando a dança e passando a elevar os níveis de exigência nas apresentações. Em relação a isso, Tadra *et al.* (2009) reiteram que a dança

[...] passou a ser apresentada em palcos elevados, com a plateia à frente, determinando reformulações técnicas e estéticas para essa arte. Devido às rígidas regras de etiqueta da época, não era permitido aos bailarinos ficarem de costas e nem ao menos de lado para a nobreza que assistia a eles. Foi assim que se introduziu o *en dehors*, uma das bases do balé, que significa o movimento de rotação dos pés e pernas para fora (rotação externa da articulação coxo-femoral), dando maior estabilidade aos bailarinos e à impressão de estarem sempre frente a nobreza. (p. 28)

Com a Revolução Francesa, o balé criado pelo rei Luís XIV, passou a ser mais

independente da corte, procurando um viés mais dramático através do uso de temas e com movimentos mais simples. Com isso, o período do Romantismo ganha espaço e traz consigo a criação das sapatilhas de ponta, onde conseguiu trazer ao balé uma fragilidade e delicadeza para as protagonistas da dança, possibilitando que diversos artistas trouxessem o sentimento e paixão pela vida em suas criações coreográficas. Já no pós-Romantismo, a dança foi cada vez mais aperfeiçoada, focando nas técnicas da dança, tornando-a codificada, o que fez com que os espectadores se cansassem do sentimentalismo, fazendo com que o balé perdesse um pouco de sua popularidade.

Esses acontecimentos abriram espaço para os balés russos, nos quais, no século XIX, o império russo foi seduzido pela dança desenvolvida no Ocidente, fazendo com que trouxesse vários mestres para o país com objetivo de impulsionar toda forma de arte no país. Aqui o balé tomou uma nova forma, onde “Esse foi então um momento de grande desenvolvimento do balé, que a partir daí passou a se chamar *balé clássico*. Para os russos, o balé não era apenas um divertimento para o czar, mas uma arte teatral, que pertencia à vida do povo” (Tadra *et al.*, 2009, p. 31)

Além do balé, outra dança surgiu na transição do século XIX para o século XX, a dança moderna. Diferentemente do balé,

[...] a dança moderna busca executar movimentos no solo, com pés descalços, e dar mais flexibilidade aos movimentos do tronco. Porém, o que a dança moderna trouxe de mais importante foi a mudança de pensamento, deixando que o bailarino pudesse comunicar seus sentimentos, seus conflitos e sua vida com liberdade de movimento. (Tadra *et al.*, 2009, p. 33)

Dessa maneira, diversos nomes surgem estudando e explorando a dança moderna, fazendo com que esta se consolide e adquira um vocabulário técnico e codificado, mas dando destaque a expressividade dos movimentos e a comunicação dos sentimentos. Após isso, a dança pós-moderna surge com objetivo de fazer pesquisas em outras linguagens de movimentos, buscando aliar várias técnicas, trazendo diversas referências estéticas e trazendo novo espaço para o pensar e fazer numa mesma criação coreográfica.

Sobre isso, Tadra *et al.* (2009) fala que

A sistematização e a uniformização da dança eram temas constantes para questionamentos feitos pelos artistas pós-modernistas. A ideia era buscar diferentes rumos que aliassem a dança a outras formas de arte e novas estruturas que permitissem a exploração dos limites. Sair dos teatros, exhibir e sondar a dança em novos e provocativos lugares como espaços culturais, espaços públicos, espaços formais e informais que envolvessem o cotidiano das pessoas, até mesmo em paredes e tetos de

edifícios, eram maneiras de abandonar as regras preestabelecidas pela dança moderna. (p. 36)

Posterior a isto, a dança contemporânea surge com outra perspectiva, onde não se baseia em técnicas, possibilitando qualquer corpo dançar, tendo como objetivo a investigação do movimento. Ao contrário do que ocorreu anteriormente, aqui, a dança não busca entreter, mas sim criar um espaço para reflexão do bailarino e do espectador, criando uma aproximação entre ambos. Os movimentos buscam demonstrar uma junção do corpo com a mente, aproximando a dança à vida do homem moderno.

A dança contemporânea, apesar de não ter seu foco voltado para a técnica, manifestou uma necessidade de ir além da repetição de movimentos. Para maior compreensão do corpo, as técnicas somáticas

[...] têm como objetivo principal a conscientização corporal, a dança se serviu delas para melhor desenvolver e utilizar o corpo e suas individualidades dentro do movimento. O papel dessas técnicas não se limita a trabalhar o correto alinhamento corporal no bailarino, mas sim dispor de conhecimentos que o auxiliem a respeitar, conhecer, compreender e perceber o seu corpo. (Tadra *et al.*, 2009, p.39)

Ao recapitular os marcos e evoluções da dança ao longo do tempo, compreendemos não apenas a riqueza da herança artística, mas também as complexas interações entre a dança e as sociedades que a moldaram. Este conhecimento não só inspira a apreciar a diversidade e a criatividade das formas de dança ao longo dos séculos, mas também considera o papel que a história da dança desempenha nas vidas contemporâneas, influenciando nos trabalhos dentro dos ambientes educacionais formais e não formais na atualidade.

Este histórico é importante para repensar as práticas propostas pelos professores que trabalham com dança em nível formal e não formal, onde, quando questionados sobre suas práticas, houve diferentes respostas entre os entrevistados. P9, por exemplo, afirma mesclar diferentes metodologias do ensino contemporâneo de dança, onde diz que “Trabalho inspirado em metodologias que propõem um ensino contemporâneo de dança. Levando para a escola diferentes estratégias de criação”.

Já P8, afirma que “Atualmente, meu trabalho tem como base os conteúdos da Dança mencionados na BNCC e no Documento Orientador Municipal, além dos livros relacionados à Pedagogia da Dança”, resposta que foi ao encontro com a metodologia de P7, que diz que “No espaço formal de ensaio trabalho com o Documento Orientador Municipal de Pelotas (DOM), e no espaço não formal de ensino desenvolvo as aulas a partir do interesse dos alunos e alunas.”

No que diz respeito às diferenças em trabalhar com a educação formal e não formal, P2 acredita que “Existe diferença sim. Na educação formal o foco é na parte pedagógica da dança, por exemplo percepções corporal e espacial e habilidades motoras. Na não formal o foco é em uma técnica específica de dança acadêmica”. P3 acredita que “Na educação formal a dança serve para momentos de descontração das crianças e para a professora como forma de observar a motricidade dos estudantes”.

P1, por outro lado, focou na descrição mais específica, onde trouxe o elemento da corporeidade:

“Trabalho na maior parte do tempo com método de coreografia, no intuito de desenvolver as bases dos movimentos de forma artística usando musicalidade! São desenvolvidos alguns exercícios durante as aulas para maior compreensão e consciência corporal, também algumas dinâmicas em grupo no intuito de facilitar o aprendizado, apoiando desenvolvimento em conjunto!”

Considerando isso, é possível observar que a dança no ambiente educacional formal e não formal é trabalhada com diferenças, mas alguns aspectos nas respostas dos entrevistados estão diretamente relacionados. A dança voltada para a educação formal, os entrevistados deram destaque para as práticas voltadas às habilidades motoras, como percepção corporal e espacialidade e também foi relatado que utilizam a dança como forma de descontração.

Já na educação não formal, os entrevistados evidenciaram que o interesse do aluno é levado em consideração para elaborar as aulas, utilizando o método de coreografia, buscando desenvolver as bases dos movimentos de forma artística e também realizando dinâmicas em grupo no intuito de facilitar o aprendizado.

Desse modo, quando abordamos a dança nos ambientes educacionais, é importante ressaltar o enfoque dado por Marques (1997, 2003) no qual defende a ideia de trabalhar a dança dentro da escola enquanto uma linguagem artística fundamental e que necessita de exploração. Para os ambientes não formais, o ensino da dança varia de acordo com os objetivos da proposta pedagógica e metodológica do estilo de dança, além da filosofia pedagógica do professor. Gehres (2008) fala que,

[...] A dança é, bem como outras formas de significação sócio-cultural, processo, e não produto, de criação/recriação do homem e de seu mundo. [...] Assim entendida, uma dança é, em outras palavras, uma maneira de existência humana, a qual não pode ser aprisionada nos limites de uma descrição, demonstração ou apresentação - apesar da constância “aparente” da sua forma – pois se reconstrói a cada existencialização/execução nos corpos dos dançarinos e das dançarinas (p. 07).

Ainda nesse viés, quando questionados sobre corporeidade, levando em consideração a consciência corporal e a conexão entre o movimento e a expressão, os entrevistados demonstraram ser um tópico presente em seus planejamentos. Assim sendo,

Dizer que o corpo, enquanto corpo, é capaz de arte, é mostrá-lo como corpo-pensamento. Não mais como pensamento preso num corpo que é pensamento. Tal é a função da dança: o corpo-pensamento se mostra sob o signo evanescente de uma capacidade para arte. [...] Se a capacidade do corpo, do mesmo modo que a capacidade da arte, é a de mostrar o pensamento nativo, esta capacidade é arte infinita, e o corpo que dança é ele mesmo infinito. (Bruni *apud* Dantas, 1999, p. 23).

Destarte, P2 fala que “Quando trabalho uma sequência coreográfica ou exercício, sempre procuro dar uma intenção para contextualizar os movimentos. Isso na educação formal, na não formal é a técnica pura.”, estabelecendo as diferenças no seu modo de abordar a corporeidade dentro da metodologia que utiliza na educação formal e na educação não formal.

A corporeidade pode ainda estar atrelada a criatividade, assim como P6 relata:

“A corporeidade é elemento fundamental em minhas aulas. Busco a partir de vivências artísticas pedagógicas criar um ambiente de trabalho que potencialize a experimentação, a criação e a imaginação dos(as) futuros(as) professores(as) de dança, enfatizando a importância de experienciar antes de construir uma proposta para ser trabalhada com crianças.”

Quando falado sobre corporeidade na educação formal, dando enfoque na Educação Infantil, P9 diz que

“Meus alunos são da educação infantil, então nesta etapa estão começando a reconhecer o próprio corpo e as suas possibilidades de movimento. Sendo assim, tento propor atividades que possibilitem esse primeiro reconhecimento do corpo e tudo de movimento que os alunos possam criar.”

Assim, a dança, quando voltada para a educação formal na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, é um dispositivo pedagógico que vai além da simples movimentação, integrando a metodologia, a corporeidade e a criatividade. Através de uma abordagem metodológica que valoriza o desenvolvimento integral da criança, a dança permite que os pequenos explorem seu corpo, compreendendo suas possibilidades e limitações de movimento. Porém, é importante ter atenção com a privatização e o encurtamento do tempo e do espaço da infância, onde é necessário que haja tempo para a criança criar e ser criança. Acerca disso, Perrotti (1990 *apud* Costa, 2002) fala que:

A infância está institucionalizada e assim não há criatividade que resista.(...) Das 7 da manhã ao meio-dia as crianças ficam na escola. Depois do almoço, vão para um projeto social ou para atividades extracurriculares. Essas instituições ainda seguem o modelo transmissivo de educação. Não há mais espaço para sonhos e fantasias. A

criança tem de estar produzindo o tempo todo, para entrar no mercado de trabalho o quanto antes e consumir mais. É uma tristeza, encurtaram a infância. (p.46)

Também, nesse sentido, P4 descreve que:

“Trabalhamos com diversas modalidades e diferentes faixas etárias, desde crianças até adultos. Abordamos a técnica de cada modalidade em específico, mas também consideramos no nosso planejamento as habilidades motoras, capacidades físicas bem como expressivas e artísticas com o objetivo de desenvolver o corpo por completo. Principalmente com as crianças. Apesar de termos um conteúdo técnico para trabalhar, priorizamos em nosso planejamento atividades em que as crianças possam expressar suas emoções, sua criatividade, tanto de forma espontânea, como também dirigida”.

Quando falado sobre corporeidade e sentimentos é necessário retornar a origem da dança. Para Garaudy (1980), a dança é percebida como uma manifestação inata e espontânea do ser humano, sendo usada como um meio de comunicação e expressão, utilizando o próprio corpo como instrumento, combinando movimentos corporais e ritmos em sintonia com as emoções. Já Goleman (2001) afirma que há uma importância de o indivíduo conhecer sua vida emocional, regular seus sentimentos, compreender as emoções alheias, ser capaz de trabalhar com outras pessoas e sentir empatia em relação ao outro.

A partir disso, quando indagados sobre o papel da diversão e do prazer estético nas suas aulas de dança e como se mantém um equilíbrio entre aprendizado técnico e uma experiência agradável, os entrevistados ressaltaram em suas respostas um tópico em comum: o interesse dos alunos, apresentando a dança como uma proposta atrativa e prazerosa. Com isso, P8 diz que “Dentro da escola, não se tem como foco o trabalho técnico de estilos de dança, e sim, um trabalho focado em estímulo que desenvolvam a sensibilidade e criatividade principalmente, além de manifestações culturais. A diversão e o prazer estão sempre presentes”.

O sentimento de vergonha ou a timidez pode ser um dos fatores que impedem os alunos se interessarem pela dança, tanto nos ambientes formais ou não formais da educação. Goleman (2003) diz que “[...] na dança dos sentimentos e dos pensamentos a faculdade emocional guia as nossas decisões de momento-a-momento trabalhando de mãos dadas com a mente racional, permitindo ou impedindo o próprio pensamento” (p.53). Segundo Silva (s/d), foram os desejos de comunicar, de exteriorizar sentimentos, sem haver ainda a articulação da fala, que desenvolveu no ser humano o sentimento e a arte da dança.

Nesse aspecto, P3 afirma que

“Nada pode ser forçado. Vale ressaltar, que algumas crianças não se sentem à vontade

durante as aulas. O sentimento de vergonha assombra muitas delas. Entretanto, com o uso dos objetos eletrônicos, as crianças conseguem se introduzir na dança. Sendo assim, é preciso estar atento às faixas etárias e, neste sentido, usar de técnicas que desenvolvam a motricidade bem como a corporeidade permitindo que as experiências sejam agradáveis”.

Outro tópico presente nos retornos foi o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, onde P2 afirma que:

“Quando trabalhamos com crianças e adolescentes precisamos fazer com que a aula seja interessante, agradável e divertida tanto na educação formal quanto na não formal. Principalmente na educação formal é mais fácil ter a participação dos alunos com atividades lúdicas e ou brincadeiras, só não se pode perder de vista o objetivo”.

Para que haja a participação e desperte o interesse dos alunos, é fundamental que o professor possua uma metodologia definida, mas também que seja flexível quanto a adaptação decorrente das necessidades de cada turma. Segundo Laban (1974, p. 8),

o movimento é uma das linguagens do homem e como tal ele deve ser conscientemente dominado. Nós devemos tentar encontrar sua verdadeira estrutura e a ordem coreológica interior através da qual o movimento se torna penetrável, significativo e inteligível.

Com base nisso, quando perguntado de que modo os entrevistados lidam com a adaptação de metodologias para atender aos diferentes níveis de habilidade dos alunos em uma mesma turma, foi possível notar que houve divergência nas respostas.

P2 diz que “Não é produtivo trabalhar com níveis muito diferentes na mesma turma. Não consigo fazer uma adaptação para trabalhar com crianças do primeiro ano junto com do quinto ano, por exemplo. O ideal é nível técnico ou idades semelhantes”. Enquanto isso, P5 afirma que não há distinção de “[...] alunos nas minhas aulas, mas quando tenho que mesclar, deixo a turma com um nível de exercícios mais exigente e foco para o aluno com mais dificuldade. E aos poucos, o mesmo irá se desafiar, para conseguir chegar no nível dos demais”.

Aqui, foi possível ver que cada entrevistado possui uma metodologia diferente, porém, um aspecto presente em todas as respostas foi o olhar atento às dificuldades apresentadas pelos alunos. Sobre isso, P7 diz que “A partir da observação das aulas e detectando que alguns alunos têm mais facilidades, trabalho com estratégias que uns ajudam os outros, com isso deixando eles a vontade para organização sob orientação”.

Do mesmo modo, P4 fala que:

“Essa questão é sempre muito presente em todas as aulas. Uma das estratégias que usamos é focar em diversas formas de aprendizagem, para tentar englobar a todos. Sabemos que cada pessoa aprende de uma forma diferente: alguns são mais visuais,

outros auditivos, outros cinestésicos. Tentamos variar as formas de possibilitar o aprendizado, para tentar buscar esse equilíbrio”.

Quando questionados sobre como as metodologias utilizadas nas aulas de dança podem promover a criatividade nos alunos, P2 diz que:

“Para incentivar a criatividade, acho importante que a metodologia forneça material ou quantidade de movimentos básicos para que a partir do ‘vocabulário’ adquirido eles possam criar seus próprios movimentos, que iniciariam adaptando ou modificando os movimentos propostos pelo professor. Na educação não formal não a liberdade de criação”.

Partindo disso, a criatividade está presente em todos os seres humanos e necessita ser estimulada, mas, para isso, é necessário que haja uma base, que o aluno possua uma bagagem para poder desenvolver sua criatividade. Agarez (2006) afirma que:

A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia (p.10).

Sobre isso, P6 respondeu à questão supracitada dizendo que utiliza sua metodologia para promover a criatividade “Instigando os alunos a criarem, individualmente ou coletivamente, a partir de suas experiências, algo que integre diferentes olhares e saberes”. E P9 fala que:

“Busco sempre metodologias que coloquem o aluno em uma posição de protagonista, onde ele começa a descobrir que pode criar o seu próprio repertório de movimentos. Sem priorizar um ou outro estilo de dança, mas oferecendo uma variedade de estilos e danças para que cada aluno possa conhecer e criar a partir de suas ideias”.

Como expressam Sternberg e Lubart (1999, p. 11), “O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará”.

Dessa maneira, através de metodologias que promovem a criação individual e coletiva, bem como a exploração de diversos estilos e danças, esses educadores buscam colocar os estudantes em posições de protagonismo, incentivando-os a desenvolver seu próprio repertório e a expressar suas ideias. Assim, cria-se um espaço que não apenas reconhece, mas também estimula o potencial criativo de cada aluno, essencial para o pleno desenvolvimento do pensamento criativo.

4.1.2 Desafios com o ensino da dança

A implementação de propostas de dança pode apresentar uma série de desafios para os educadores, que vão desde a falta de recursos adequados, sejam eles referencial ou material para desenvolvimento das propostas, até manter o interesse dos alunos nas aulas de dança, como afirmado pelos educadores no tópico anterior. Nessa perspectiva, foram levantadas algumas questões para os entrevistados envolvendo a temática.

Inicialmente, foram questionados sobre quais são as estratégias para superar obstáculos que surgem durante suas aulas, seja no contexto formal ou não formal. Nesse sentido, P1 diz que “Em um primeiro momento a ação é acalmar e mostrar que tudo isso faz parte do processo, sendo que não será o primeiro nem o último obstáculo... Desenvolvendo o erro para aprender, e a dificuldade para se desenvolver!”

A dança, como proposta educativa, oferece aos professores uma vasta gama de possibilidades. Ao mesmo tempo, as atividades sugeridas devem permitir que os alunos desenvolvam suas habilidades, possibilitando a expressão de suas ideias e sentimentos por meio dos movimentos. Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão.” [...] A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento.” (Lowenfeld; Brittain, 1970, p.19).

Contribuindo para a discussão sobre isso, P3 afirma que:

“As crianças criam muitas expectativas nas aulas de danças e ficam empolgadas. Antes de começar as propostas sempre sento em roda com elas e converso sobre o que será ofertado. Relembrando os combinados e pedindo para que todos colaborem. Entretanto, sempre acontece imprevistos, quando surgem, tento manter a calma e reorganizar de maneira racional sem que tenha interferência nas propostas.”

Já P9 fala que:

“As estratégias vão surgindo de acordo com os vários obstáculos... Quando alguns alunos se recusam a fazer a aula, proponho outra atividade para este aluno... Como observar e desenhar o que os colegas estão fazendo, ser ajudante da turma.. quando são obstáculos ligados ao aprendizado de algum conteúdo de dança, busco trabalhar aquele mesmo conteúdo gradualmente em diversas aulas a partir de atividades diferentes.”

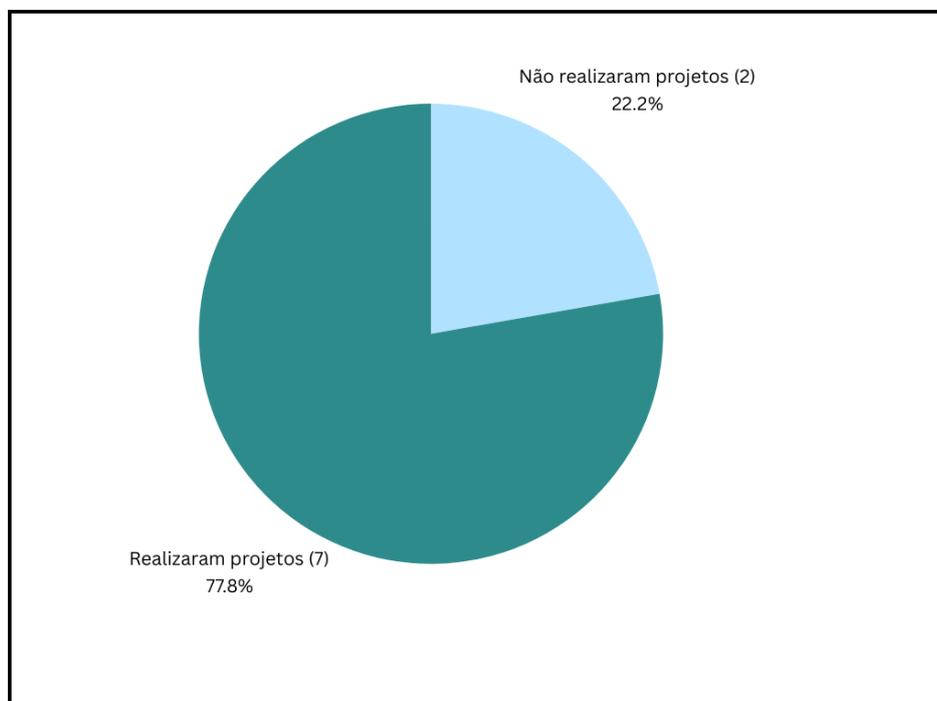
A partir disso, é importante ressaltar que, quando falamos de metodologia, esta necessita ser adaptada, respeitando as necessidades dos alunos. Relacionado a isso, Mendes (1987) fala que:

A dança acompanhou o processo constante das mudanças históricas da civilização, é um patrimônio cultural herdado que não se limitou em repetir formas tradicionais e acadêmicas, ousou, explorou formas, contatos, padrões e movimentos que permitiu a esta forma de expressão não verbal, corporal, artística e cultural a não estagnação transformando-se de acordo com as ideias e necessidades de cada tempo e lugar, incorporando novas técnicas, novas possibilidades, novos ritmos, novos visuais, novas expressões e diversas linguagens (p.75).

Dessa forma, em projetos ou atividades em que os alunos foram desafiados a criar suas próprias composições coreográficas, essa adaptação metodológica se torna ainda mais evidente. Ao permitir que os estudantes explorem e integrem suas próprias experiências e criatividade na criação de coreografias, estamos não apenas respeitando suas necessidades individuais, mas também promovendo a evolução contínua da dança como forma de expressão cultural e artística, alinhada às mudanças e influências contemporâneas.

Para entender como a prática pedagógica na dança é implementada em diferentes contextos educacionais, foi questionado aos entrevistados se existe algum projeto ou atividade em que os alunos foram desafiados a criar suas próprias composições coreográficas. As respostas dos entrevistados foram compiladas e apresentadas no Gráfico 3. Este levantamento visa identificar a prevalência e a importância atribuída a essas atividades criativas no currículo de dança, oferecendo uma visão clara sobre como os educadores estão incentivando a autonomia e a expressão pessoal dos alunos por meio da composição coreográfica.

Gráfico 3 - Entrevistados que realizaram algum projeto ou atividade em que os alunos foram desafiados a criar suas próprias composições coreográficas



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Este levantamento fornece uma visão sobre como os educadores estão integrando oportunidades para a criação coreográfica nos currículos de dança, destacando a importância de promover a autonomia artística dos alunos. Quando questionado sobre isso, P1 relata que:

“Foi elaborada uma sequência coreográfica por meio de seus nomes usando o alfabeto do movimento (cada letra do alfabeto, foi contemplada com um movimento, sendo assim eles fariam uso dos movimentos existentes nas letras do seu nome para compor a sua própria coreografia.”

Na sequência, P4 disse que:

“Não seria exatamente um projeto, mas atividades em aula. Dança livre, dança livre com algum objeto ou material específico, show de talentos, atividades de composição coreográfica em grupos onde cada aluno deve pensar em seu movimento, avaliação com composição coreográfica feita pelos alunos.”

Com isso, é necessário ressaltar que essa prática promove a autonomia, a autoestima e a capacidade de explorar as habilidades essenciais para o desenvolvimento pessoal, assim como, permite explorar a dança como arte por si só. Por conseguinte, a liberdade criativa nas aulas de dança se torna um elemento crucial para uma educação que valoriza a expressão individual, promove o desenvolvimento emocional e incentiva o pensamento crítico e a inovação. Segundo Nanni (1998), trabalhando com a criatividade na forma de expressão corporal, o aluno criará diferentes movimentos através de estímulos musicais.

Quando questionados sobre quais desafios surgem ao tentar integrar uma variedade de estilos e abordagens nas aulas de dança, P1, que tem seu foco na educação não formal, relata que é a “Aceitação do público, talvez as variações de intenções dos estilos que exigem técnica sendo executada ao mesmo tempo e com detalhes de intenções”. Para P2, que atua em ambas, relata que “Na educação não formal não misturo estilos, já na formal é indispensável integrar todos os estilos de dança que o professor domina isso sem focar na técnica específica de cada estilo”.

Já falando sobre o trabalho com crianças, P3 diz que “Acredito que o principal desafio está na individualidade de cada criança que precisa ser respeitada”. P9 forneceu uma visão mais detalhada sobre o assunto, onde afirmou que:

“A inclusão da dança no currículo da educação infantil ainda é muito recente, fui uma das primeiras professoras concursadas pelo município de Pelotas. Então o que vejo como desafio principal é fazer a escola e a comunidade escolar entenderem que a dança na escola possui abordagens diferentes do que a dança ensinada em um espaço não formal. A dança na escola pode trabalhar com essa variedade de estilos e de metodologias a seu favor, mas acredito (e isso considero uma visão muito pessoal) que no caso da educação infantil a dança deva possibilitar aos alunos o descobrimento do seu corpo e toda a sua possibilidade de movimentos.”

Com relação aos desafios encontrados, percebe-se que os educadores devem estar bem preparados e atualizados em diferentes técnicas de dança para que consigam integrar diversos estilos e abordagens nas aulas, o que exige um contínuo desenvolvimento profissional. Em conjunto, também devem ser receptivos quanto aos conhecimentos adquiridos pelos seus alunos, valorizando suas criações e dando espaço para que explorem a dança de diferentes formas.

4.1.3 Processos avaliativos envolvendo o ensino da dança

No contexto do ensino da dança, os processos avaliativos desempenham um papel essencial na promoção do aprendizado significativo e no desenvolvimento contínuo dos alunos. A avaliação neste campo vai além da simples medição de habilidades técnicas; ela abrange a compreensão da expressão artística, da criatividade e do crescimento pessoal dos estudantes. Segundo Nanni (2001),

O processo de avaliação possui como características: descrição do comportamento motor por uma identificação dos padrões de movimentos estipulados anteriormente; classificação das habilidades e performances processadas através (das observações e seqüências e rotinas de coreografias); ordenação sem instrumentos apropriados para tal fim. (p.178).

Quando o foco da avaliação é genuinamente direcionado para o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e competências dos alunos, ela se torna uma “ferramenta poderosa” para impulsionar o seu progresso e seu crescimento. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser percebida apenas como uma medida de desempenho e se transforma em uma oportunidade de reflexão. Del-ben (1996) fala que

Os processos precisam se manifestar de alguma forma, em algum momento; precisam-se transformar-se em produtos – mesmo que temporários – para que o professor possa compreendê-los. Não se trata de “medir” um produto observável, mas de tomar os produtos com indicadores de habilidades e processos já desenvolvidos ou a serem desenvolvidos.

Baseado nisso, foi questionado aos entrevistados quais são os critérios utilizados para avaliar o progresso individual dos alunos/dançarinos ao longo do tempo. P2 respondeu que “A avaliação na educação formal é subjetiva e é observado a participação e o interesse e também o progresso das habilidades motoras. Na não formal é feita através de uma aula em que se observa se a técnica proposta para determinada série ou ano foi atingida”.

P6 apresentou outra metodologia utilizada na hora de avaliar os processos no ensino da dança, afirmando que:

“Eu busco acompanhar o processo fazendo o registro no meu caderno de aula (diário) de cada aluno(a), destacando individualmente o seu progresso. Prefiro ir escrevendo potencialidades e dificuldades. Também avalio seus trabalhos tanto realizados individualmente quanto em grupo, atribuindo uma nota. O principal aspecto que observo é a disponibilidade e o interesse pela temática da disciplina e seus movimentos em busca de aprender.”

Nos processos avaliativos envolvendo o ensino da dança, a observação dos alunos durante as aulas desempenha um papel central. Por meio dessa prática, os educadores têm a oportunidade de acompanhar de perto o progresso dos estudantes, identificar suas habilidades, pontos fortes e áreas que necessitam de desenvolvimento. A observação direta permite aos professores avaliar não apenas o desempenho técnico dos alunos, mas também sua expressão corporal, interpretação musical, criatividade e capacidade de transmitir emoções através do movimento.

P5 relata que a observação é seu principal método de avaliação, afirmando que o seu critério é “Muita observação, trabalhar as dificuldades, elogiar as pequenas evoluções”. Já P7 evidencia utilizar a tecnologia como aliada para a observação durante as avaliações, e diz que “Durante o processo, faço algumas filmagens e ao longo vamos montando desafios onde os mesmos se percebem a em diálogos observamos a evolução”.

Por fim, a perspectiva fundamental da avaliação formativa reside em sua natureza problematizadora, que busca constantemente questionar e refletir sobre a ação. Independentemente do formato ou método utilizado, a essência da avaliação formativa é a de ser um processo dinâmico e contínuo, voltado para o desenvolvimento do aluno.

Por meio da constante reflexão sobre o desempenho e os resultados alcançados, tanto os alunos quanto os educadores têm a oportunidade de identificar lacunas no aprendizado, áreas de melhoria e estratégias de intervenção. Conforme afirmado por Marques (2010, p. 24), é fundamental “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, investigamos a dança na perspectiva da educação formal e da educação não formal, no qual foi possível fazer um resgate histórico sobre o seu surgimento, assim como, explorar a influência das linguagens da dança nas habilidades socioemocionais, a relação da dança com a educação, as práticas pedagógicas, os desafios e o processo de avaliação.

Também procuramos entender o trabalho de dança na educação formal e não formal, evidenciando a importância do processo formativo dos educadores, os discursos sobre a dança variam significativamente conforme a formação dos profissionais envolvidos nessa área. Foi possível observarmos que profissionais da área da Educação Física destacam pontos como a motricidade e a percepção corporal nas suas aulas e, em contraste, profissionais da área da Pedagogia dão enfoque para os documentos norteadores e para a descontração. Em suma, a formação específica capacita os educadores a desempenharem um papel fundamental no desenvolvimento técnico, artístico e emocional dos futuros dançarinos.

Em relação ao objetivo geral do trabalho, foi possível compreender que o objetivo geral foi atingido. Através de uma análise mais detalhada utilizando questionário online para entrevista dos profissionais, foi possível verificar as diferentes metodologias e estratégias utilizadas pelos educadores na educação formal e na educação não formal.

As informações analisadas e coletadas auxiliaram para afirmar a importância dos processos formativos docentes focados na dança. Portanto, este estudo não só atingiu o seu objetivo principal, como também forneceu informações que podem orientar iniciativas educacionais e futuras políticas voltadas para a formação de professores na área da dança.

As conclusões obtidas destacam que a formação dos educadores em dança é fundamental para garantir a eficácia e a qualidade do ensino dessa arte. É imprescindível que os educadores recebam uma formação contínua, que inclua tanto a educação formal, através de cursos acadêmicos, quanto a educação não formal, por meio de workshops e experiências práticas. Esse processo formativo abrangente capacita os educadores a enfrentarem os desafios pedagógicos e a incorporarem diversas abordagens e estilos de dança em suas práticas de ensino, promovendo um ambiente de aprendizado rico e inclusivo.

Assim, investir na formação dos educadores em dança é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a valorização da dança como arte por si só. Ao

valorizar a formação dos educadores, garantimos que eles estejam equipados para cultivar o apreço pela dança, não apenas como uma atividade física ou ferramenta educacional.

O protagonismo e a autonomia no contexto educacional da dança emergem de maneira significativa quando o aluno possui um repertório sólido e vivências enriquecedoras advindas de práticas pedagógicas que incentivam a produção coreográfica. Esse enfoque permite que os estudantes se tornem agentes ativos de seu aprendizado, desenvolvendo habilidades criativas e críticas à medida que exploram e experimentam diferentes estilos e técnicas de dança.

Dessa forma, os futuros educadores de dança aprendem a valorizar e implementar metodologias que promovem a autonomia e o protagonismo, criando espaços onde a expressão artística é um meio de desenvolvimento pessoal e profissional.

A questão da corporeidade, aliada à criatividade, assume um papel fundamental no processo formativo dos educadores de dança, configurando-se como um pilar essencial para uma pedagogia transformadora. A corporeidade, entendida como a expressão do ser através do corpo em movimento, permite que os educadores e alunos explorem suas potencialidades físicas e emocionais de maneira integrada. Quando essa dimensão corporal é permeada pela criatividade, abre-se um espaço para a inovação e a expressão individual, possibilitando que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas que valorizam a originalidade e a autenticidade do movimento.

Essa abordagem criativa não apenas enriquece o repertório técnico dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda do corpo como um veículo de comunicação e arte. Assim, educadores formados sob essa perspectiva são capazes de fomentar ambientes de aprendizado dinâmicos e inclusivos, onde a corporeidade e a criatividade são ferramentas essenciais para a construção de uma educação em dança significativa e transformadora.

Enfim, a partir da pesquisa realizada, surgem diversas possibilidades para trabalhos futuros que podem aprofundar e expandir este campo de estudo. Além disso, estudos comparativos entre diferentes abordagens metodológicas em contextos diversos podem revelar melhores práticas e estratégias eficientes para a promoção da dança como uma forma de expressão cultural e artística.

REFERÊNCIAS

AGAREZ, F. (2006). **Roteiro para a educação artística**. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO

ALVES, A. **Dança**. Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1998.

ALVES, Angélica Maria. **Há Outros**: Uma análise do processo criativo em Dança Contemporânea na formação da artista-docente. Universidade Federal de Alagoas Instituto de Ciências Humana Comunicação e Artes, Maceió, 2020.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2º ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade em dança no contexto universitário**: tessitura de uma rede de experiências. Universidade Federal da Bahia Escola de Teatro / Escola de Dança, Salvador, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOAVENTURA, Michelle Aparecida Gabrielli. **O trabalho docente em dança**: uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica. Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação, João Pessoa, 2021.

BOUGHTON, D., & Cintra, A. H. R. (2005). **Avaliação: da teoria à prática**. In A. M. Barbosa (Org.), *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**/Carlos Rodrigues Brandão. (Coleção primeiros passos; 20) São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CONE, Theresa Purcell, CONE, Stephen L. (trad. Lúcia Helena de Seixas Brito; Sorya Imon de Oliveira). **Ensinando dança para crianças**. 3 ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

CUNNINGHAM, Merce. **Space, Time and Dance**. 1952. Disponível em: [Space, Time, and Dance - Merce Cunningham Trust](#). Acesso em: 29 de fev. 2024.

CORRÊA, Josiane Franken SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança**. Revista brasileira de estudos da presença, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 27 mai. 2024.

CORREIA, Marcos Miranda. **Incluindo a Dança nas Aulas de Educação Física**. In: X EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2005, Niterói.

DANTAS, Monica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRGS, 1999.

DEL-BEN, Luciana Marta. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro**. 1996. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

ESPÍRITO SANTO, Loredana Patrícia. et al. **As contribuições da dança no desempenho motor de crianças da educação infantil**. ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.11, n.2, p.29-46, Jul/Dez 2015.

FAZENDA, M.J. (2007). **Dança teatral: ideias, experiências, ações**. Lisboa: Celta Editora.

FERREIRA, Luciana Haddad; TAKAHACHI, Victoria Ramos. **A vivência em dança na formação de professores**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAYZE-PEREIRA, J. (2010). **Arte, dor: inquietudes entre estética e psicanálise**. Cotia, SP: Ateliê Editorial.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Programa de rádio “Paulo Freire, andarilho da utopia”**, parceria entre a Rádio Nderland e o Instituto Paulo Freire, 1998.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, Valéria Aroeira. **Um sobrevoos**: o conceito de educação não formal. IN: FERNANDES, Renata Sieiro e PARK, Margareth Brandini (orgs.). Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP; UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Editora setembro, 2005. p. 19-43.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O Papel do social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais**, p 1-15, 2003. Pedagogia, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Supervisora Educacional da Prefeitura Municipal de Campinas.

GEHRES, AF. **Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais** [tese]. Lisboa: Faculdade de motricidade humana - Dança, Universidade Técnica de Lisboa; 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria Glória. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação, Porto**, v. II, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/in-ved/index.php/ie/article/viewFile/4/4>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GOHN, Maria Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan/mar 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4036200600010000>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 38ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Camarate. 12ª Edição: Temas e Debates – Atividades Editoriais, Lda. 2003.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou 1970.

MAGALHÃES, Ana Paula Lima. **Extensão universitária na formação docente em dança: relato de uma experiência**. Curso de Dança–Licenciatura, Universidade Federal de Minas Gerais Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2018.

MARQUES, Isabel A. **Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação**. São Paulo; 2012.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010

MARQUES, Isabel A. **Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade?** In: LIÇÕES de dança, 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2004.

MENDES, M.G. **A Dança**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.
<https://www.efdeportes.com/efd155/danca-um-conteudo-culturalmente-excluido.htm>

NANNI, Dionísia. **Dança-Educação – pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: 3a edição: 2001.

NANNI, Dionísia. **Dança educação: pré-escola a universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998

OLIVEIRA, Jaine Emiliano de. **Trajeto na Formação da Artista-professora: Construção Identitária no Ensino da Dança**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Departamento de Artes da UFRN - Deart Licenciatura em Dança, Natal, 2023.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Dos gestos na educação infantil: textos do corpo. In: ____ & LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004 (pp.121-128).
- PEREIRA, SRC et all. **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento**. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v.39)
- RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **Dança, educação, educação física**. Jundiaí: Fontoura, 2002. 79p
- SBORQUIA, S.P. e GALLARDO, J.S.P. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- SCARPATO, Marta Thiago. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo**. Cadernos Cedex, ano XXI, n 57 o 53. São Paulo, 2001.
- SILVA, A. **A Dança – Suas Origens**. Separata nº15. Uma Terra e Um Povo. (s/d)
- SILVA, Soraia Maria. **Profetas em movimento: dansintersemiotização pó metáfora cênica dos profetas do Aleijadinho utilizando o método Laban**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial, 2001.
- STERNBERG, R. J., & Lubart, T. I. (1999). **The concept of creativity: Prospects and paradigms**. In R. J. Sternberg, Creativity handbook, (pp. 3-15). Nova York: Cambridge University Press.
- TADRA, Débora Sicapra Arzua. **Linguagem da dança**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- TADRA, Débora Siqueira Arzua et al. **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba: ibepex, 2009.
- TARKOVSKI, Andreaei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2aed.
- TAVARES, Isis Moura. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IESDE, 2005.
- TIRIBA, Léa. Proposta pedagógica: Corpo e movimento. **Salto para o Futuro: O corpo na escola**, ano XVIII, boletim 04, abr. 2008.
- VIEIRA, Valéria M.; BIANCONI, Lucia.; DIAS, Monique. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências**. Cienc. Cult. v. 57, n.4. São Paulo. Oct./Dec. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempo, historia y educación**. Revista Complutense de Educação, v.5, n.2, p.09-45, 1994.
- VERDERI, Érica. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte. 2009.