

Dança na educação básica: a produção acadêmica como fundamento para escolhas curriculares potentes

Dance in basic education: academic production as a foundation for powerful curricular choices

Solange de Araújo Gonçalves¹
Universidade de São Paulo
solange.argon@usp.br

Cláudia Valentina Assumpção Galian²
Universidade de São Paulo
claudiavalentina@usp.br

Resumo: Este artigo objetiva contribuir com as discussões acerca da dança no currículo da disciplina de Arte da educação básica. Focalizando duas questões emergentes – que lugar a dança vem ocupando no currículo escolar e o que se discute sobre a formação docente para o ensino de dança na escola –, adota-se a pesquisa bibliográfica sobre dança no ensino escolar (2005-2020), valendo-se da análise de conteúdo dos trabalhos acadêmicos selecionados em diálogo com referenciais teóricos reconhecidos para o ensino de dança – Márcia Strazzacappa e Isabel Marques. Entre os achados de pesquisa estão elementos que permitem caracterizar as disputas no campo curricular e a sinalização da carência de formação docente adequada e da dança no cotidiano dos professores. Com base nas concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa, esses achados são discutidos na interface com preocupações do campo do currículo, o que se acredita representar contribuições para o debate sobre o currículo da educação básica e dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: dança; currículo; educação básica.

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

² Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract: The aim of this article is to contribute to the discussion about dance in the Art curriculum of Basic Education. Focusing on two emerging issues – What place has dance been occupying in the school curriculum? and What is being discussed about teacher training for teaching dance in school? –, it is based on bibliographic research about dance in school education (2005-2020). The selected academic works were analyzed using content analysis in dialogue with recognized theoretical references for dance teaching – Márcia Strazzacappa and Isabel Marques. Among the research findings are elements that allow us to characterize the disputes in the field of the curriculum and the signaling of the lack of adequate teacher training and dance in the teachers' daily lives. Based on theoretical concepts that underlie this research, these findings are discussed in the interface with concerns from the field of the curriculum. It is believed that these issues will contribute to the debate about the curriculum of basic education and teaching courses.

Keywords: Dance; Curriculum; Basic Education.

Introdução

As discussões acerca da dança no currículo da educação básica remetem a pelo menos três décadas e trazem consigo matizes epistemológicos que perpassam muitas questões, que vão do modo e das bases nas quais se concebe a dança na escola, passam pela formação docente para seu ensino e chegam à sua efetivação como área de conhecimento curricular.

Para pensar a dança no currículo escolar da disciplina de Arte, considera-se válida uma breve retomada de seu histórico. Em razão do que estabelece a LDB de 1996 – Lei 9.394 –, tornou-se obrigatório em todo o território nacional o ensino de Arte na educação básica, e a presença de quatro linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança – foi sugerida no documento (MARQUES, 2012b; STRAZZACAPPA e MORANDI, 2013), de maneira a ser promovido “o desenvolvimento cultural de seus alunos” (BRASIL, 1996 apud STRAZZACAPPA, 2014, p. 90). Para Strazzacappa (2014), o modo de a Arte ser concebida na escola, antes como atividade escolar e, com a nova LDB, como componente curricular obrigatório, configurou-se como um salto evolutivo e como um reflexo do histórico de militância dos professores de Arte e da classe artística, cuja luta visava à garantia constitucional do acesso ao aprendizado da Arte a todos.

Em alguma medida, a secundarização da Arte nos currículos escolares em relação às demais disciplinas parece refletir a *doxa* de que a arte no Brasil se configura como um atributo intrínseco à identidade nacional. No caso específico da dança, Strazzacappa (2014) chama à atenção a ideia comum disseminada de que essa linguagem artística faz parte do cotidiano de uma parcela significativa da sociedade, não havendo necessidade, portanto, de ser ensinada no âmbito escolar. Contra essa inferência, a educadora ressalta que o ensino de dança na escola se vincula à possibilidade de o aluno aproximar-se dessa linguagem artística, a fim de que obtenha recursos para refletir acerca dela, de si próprio e dos outros: “O papel da arte e da dança nas escolas seria justamente o de possibilitar uma transformação contínua da existência, o de mudar

referências, o de proporcionar novos e múltiplos olhares sobre o mundo” (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2013, p. 135). Nesse sentido, também Marques se alinha a essa compreensão, a despeito do tipo de dança a ser ensinado na esfera escolar: “a dança na escola deve ser capaz de possibilitar ao aluno conhecer-se, conhecer os outros e inserir-se no mundo de modo comprometido e crítico” (MARQUES, 2012b, p. 5-6).

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, as quatro linguagens artísticas anteriormente mencionadas ganharam contemplação obrigatória (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2013). Com a LDB de 1996 e os PCN, documentos que passaram a considerá-la uma área de conhecimento pertencente ao currículo escolar, a Arte atingiu, portanto, um novo patamar no âmbito das definições curriculares para a educação básica (MARQUES, 2012b).

Em análise de propostas curriculares desenvolvidas com algum nível de diálogo com os PCN – no final da década de 1990 e início da seguinte –, Galian (2016) reconhece, no entanto, a insuficiente discussão em torno da relevância do ensino de Arte na formação escolar, apontando para diferentes mecanismos pelos quais esse debate vai sendo fragilizado:

por meio de muitos mecanismos, o poder conferido pelo conhecimento das artes na formação das novas gerações acaba sendo neutralizado no currículo real. São exemplos desses mecanismos: a restrição da carga horária destinada ao ensino das artes nas escolas, a insuficiência e/ou inadequação dos materiais e dos espaços para essa abordagem, a desvalorização desse campo de conhecimento em outras instâncias sociais e na própria escola, a fragilidade em relação à formação de professores para lidar com essa área de conhecimentos na escola (GALIAN, 2016, p. 1005).

Em âmbito nacional e de modo oficial, a dança só passou a ser concebida como forma de conhecimento por meio dos PCN, que a incluíram como uma das linguagens artísticas a serem contempladas no ensino escolar da disciplina de Arte (MARQUES, 2012a, 2012b; STRAZZACAPPA, 2014). No entanto, atividades de dança na escola, em especial na capital paulista, datam da década de 1940 (STRAZZACAPPA, 2012) e foram impulsionadas por Maria Duschenes, artista e educadora húngara, pioneira da dança moderna no Brasil, cujo trabalho de formação de professores para o ensino de dança – como aponta Ana Mae Barbosa em prefácio de um dos livros de Isabel Marques (MARQUES, 2014) – se mostrou bastante expressivo. Também o papel de Isabel Marques, ao ampliar a construção de conhecimentos sobre dança na escola por meio da articulação de sua experiência artístico-pedagógica com a formação de professores, é ressaltado por Barbosa.

Vale destacar que, de 1989 a 1993, no contexto da capital paulista, foi implantado o projeto “Movimento de Reorientação Curricular”, proposta curricular cujos Regimentos inseriram as quatro linguagens da Arte anteriormente mencionadas como disciplina oficial do currículo escolar; assim, em 1992, a dança passou a ser entendida como linguagem artística diferenciada (MARQUES, 1997, 2012a) nessa rede municipal de ensino. Com a troca da gestão municipal, todavia, houve alteração no Regimento, o que

acarretou, novamente, a exclusão da dança como área de conhecimento obrigatória no currículo escolar municipal (MARQUES, 2012a).

No cenário político nacional contemporâneo, instituições vinculadas à área da Educação têm paulatinamente sequestradas suas funções reguladoras em prol de agendas marcadas por forte veio conservador e neoliberal, como apontam estudos sobre políticas públicas e curriculares (THIESEN, 2016; MACEDO, 2017; ALMEIDA et al., 2019; TARLAU e MOELLER, 2020). Nesse contexto, faz-se urgente o prosseguimento das discussões relativas à dança no ensino escolar, a fim de que possa ser oxigenada e revigorada a luta dos campos educacional e artístico para que essa linguagem da Arte se mantenha como área de conhecimento curricular nas redes de ensino, sobretudo a pública, e para que defesas como a de Robatto possam ser sustentadas:

O ensino de dança – por tratar-se de uma prática artística, através da percepção do potencial do próprio corpo e de suas implicações culturais e sensoriais, emotivas e conceituais – propõe um conhecimento não só objetivo, técnico, mas também significativo, a partir de uma educação sensível, que abrange aspectos subjetivos e, ao mesmo tempo, coletivos, criativos, reflexivos e críticos [...] (ROBATTO, 2012, p. 72).

No cerne desse debate está a preocupação própria do campo do currículo com o que se espera socialmente da escola e com os conhecimentos que precisam ser mobilizados para que tal função seja amplamente garantida. Nos termos específicos deste artigo, trata-se de manter sempre em cena os questionamentos sobre por que continuamos apostando nas escolas como espaços privilegiados de formação das novas gerações e sobre quais conhecimentos da dança se mostram relevantes para essa formação.

Desse modo, este artigo se propõe a investigar o que o campo acadêmico vem debatendo a respeito da dança no currículo escolar da disciplina de Arte, focalizando duas questões emergentes para se discutir a esfera do sensível no ensino de dança na escola: que lugar a dança vem ocupando no currículo escolar e o que se discute acerca da formação docente para o ensino de dança na escola?

Inicialmente, são trazidas as escolhas metodológicas assumidas para lidar com essas questões e destacados os principais achados delas decorrentes, organizados em categorias estabelecidas com base no reconhecimento de temáticas afins na leitura das produções. Desse panorama emergem aspectos teóricos que se sobressaem nas produções levantadas. Por fim, os achados são discutidos na interface com preocupações do campo do currículo e, nas considerações finais, traz-se o posicionamento em que se ampara a pesquisa da qual trata este artigo, destacando as concepções teóricas que a embasam.

Procedimento metodológico

Na busca por respostas aos questionamentos que fundamentaram a investigação, tomou-se como método de pesquisa o levantamento de produção acadêmica sobre a dança no currículo escolar (teses,

dissertações e artigos provenientes de periódicos e de anais de evento científico), descartadas as produções que a investigam exclusivamente no campo da Educação Física e as que não trazem interlocução com questões curriculares. Para tanto, definiu-se um recorte temporal que abarcou o período de 2005 a 2020. O ano definido para o início desse levantamento baseou-se no fato de a influência dos PCN, naquele momento, já estar bem consolidada, a ponto de ser observada com clareza na produção de propostas curriculares pelo país; o ano de 2020 foi definido porque nele a implementação de documentos curriculares produzidos sob as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já começava, em algumas redes de ensino, a materializar-se. Desse modo, buscou-se contemplar os debates sobre a dança no currículo escolar que dialogam tanto com os PCN quanto com a BNCC.

Em quatro bases de dados (Biblioteca Eletrônica Científica *On-Line* – Scielo, Portal de Periódicos Capes/MEC, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes/MEC – BDTD e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP), foram feitas seis combinações de distratores (“dança” NOT “mudança” AND “currículo” AND educação básica”; “dança” NOT “mudança” AND “currículo” AND ensino”; “Parâmetros Curriculares Nacionais” AND “arte”; “Parâmetros Curriculares Nacionais” AND “dança”; “Base Nacional Curricular Comum” AND “arte”; “Base Nacional Curricular Comum” AND “dança”). Chegou-se, portanto, a um total de 17 pesquisas. A esse montante foram somados mais 18 trabalhos que abordavam o ensino de dança na escola, com possível diálogo com o campo do currículo, decorrentes da busca na quinta base de dados elencada, o portal da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (Anda), que, desde 2008, vem se pronunciando no país como uma potente voz na difusão da pesquisa científica no campo da Dança.

Com um *corpus* final de 35 produções, das quais foi feita a leitura dos resumos e, quando se mostrou pertinente, dos textos completos, distribuíram-se os trabalhos em quatro categorias distintas de acordo com sua temática dominante (BARDIN, 1995; CRESWELL, 2007; SILVERMAN, 2009), conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de trabalhos por categorias de acordo com grupos temáticos

GRUPOS TEMÁTICOS		NÚMERO DE DOCUMENTOS POR TEMÁTICAS AFINS
1	Ensino de dança na escola	22
2	Dança como conhecimento curricular	8
3	Formação docente para o ensino de dança na escola	3

4 Entendimento de corpo no ensino de dança na escola

2

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, valendo-se do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1995), foi feita a leitura na íntegra e de modo sistemático de todos os trabalhos elencados por categoria, dos quais foram sumarizados os principais achados discutidos a seguir.

Das pesquisas que tomam como tema o ensino de dança na escola (Grupo 1), destaca-se a ênfase sobre a necessidade de se avolumarem as discussões relativas a ele, bem como seu acompanhamento nas instâncias políticas, educacionais, artísticas, acadêmicas e sociais como modo de reforçar a garantia de que a dança possa ser efetivamente viabilizada na escola e que não seja banida do currículo da educação básica (FERNANDES, 2011; PORPINO e LIMA, 2011; SILVA, 2011, 2014, 2018; CAZÉ, 2014; CORRÊA e SANTOS, 2019; BATALHA e CRUZ, 2019; SOUSA e HUNGER, 2019).

A fim de que os diálogos entre universidade e escola possam ser intensificados, alguns autores ressaltam a importância de essas discussões permearem o campo acadêmico, sobretudo os cursos de licenciatura em Dança (PORPINO e LIMA, 2011; SILVA, 2018; CORRÊA e SANTOS, 2019). Ainda, é marcada a defesa de que a oferta de cursos de licenciatura em dança possa ser ampliada e a de que os estudantes mantenham contato estreito com a dança, como contributo para que ela possa solidificar-se como disciplina escolar (SILVA, 2014; VALLE, 2014).

Algumas investigações também levantam a necessidade de que novos estudos referentes à dança no contexto escolar sejam produzidos (ANDRADE, 2016; SILVA, 2018; BATALHA e CRUZ, 2019). Com base em revisão bibliográfica que selecionou pesquisas sobre dança na educação básica, Ribeiro e colaboradores (2016) entendem que não houve uma superação dos apontamentos levantados quando comparados a achados de pesquisas realizadas em períodos anteriores, identificando nas investigações atuais um perfil no qual se sobressaem aspectos mais diagnósticos que críticos. Quanto aos aspectos epistemológicos, encontra-se a percepção de que o ensino de dança na escola carece de uma atualização que leve em conta propostas e discussões contemporâneas (SILVA, 2011). Nesse contexto, a defesa da não dicotomia corpo × mente foi destacada em algumas pesquisas, mas calcada em embasamentos distintos: para Roriz (2014), a não dicotomia tem condições de incutir na dança um grau de importância nivelado ao dos demais campos do conhecimento, enquanto para Borsatto e Nery (2015) e para Falkembach e Icle (2016) a dicotomia reforça-se por meio da disciplinarização dos conteúdos curriculares. Ainda nessa esfera epistemológica, há a defesa da inter/transdisciplinaridade, seja porque a Arte é compreendida como um todo, seja pelo entendimento de que, dessa maneira, o ensino de dança é fortalecido (GODOY et al., 2012; SOUSA et al., 2014; VALLE, 2014); no entanto, no entendimento dessas últimas autoras, há conhecimentos que são próprios da dança e que devem, portanto, ter seu ensino garantido.

Algumas pesquisas apresentam dados comparativos entre o ensino de dança no componente curricular de Arte e no de Educação Física (SOUSA et al., 2014; ANDRADE, 2016; ALVES et al., 2017; SILVA, 2018; BATALHA e CRUZ, 2019). Sousa e colaboradores (2014), Alves e colaboradores (2017), Silva (2018) e Batalha e Cruz (2019) também se ocupam do que os documentos oficiais definem acerca da dança em cada uma dessas disciplinas. Como resultado, há o reconhecimento de menor grau de detalhamento do conteúdo de dança nas prescrições curriculares para a disciplina de Educação Física quando comparado ao conteúdo prescrito para a de Arte (SOUSA et al., 2014; ALVES et al., 2017).

Ainda, ressalta-se a defesa de que a dança não pode circunscrever-se apenas aos aspectos social e afetivo, mas deve ser entendida também no âmbito cognitivo, pela compreensão de que o corpo que dança é fonte de conhecimento sistematizado (SILVA, 2018; BATALHA e CRUZ, 2019; FREITAS, 2011). São apontadas também dificuldades encontradas no contexto escolar, sobretudo as relativas à inserção do professor de dança nas redes de ensino e da dança em seus currículos (BATALHA e CRUZ, 2019); à estrutura escolar inadequada para o ensino de dança (FREITAS, 2011; SOUSA et al., 2014; BATALHA e CRUZ, 2019; SOUSA e HUNGER, 2019); à visão da dança associada a festividade (FREITAS, 2011); à interferência, no ensino escolar de dança, de questões ligadas à religião e à mídia (SOUSA e HUNGER, 2019); e à formação inadequada e/ou insuficiente dos docentes de dança na escola (SILVA, 2014, 2018; BATALHA e CRUZ, 2019; SOUSA e HUNGER, 2019).

Em relação aos trabalhos que focalizam a dança como conhecimento curricular (Grupo 2), também é apontada a questão de a dança na escola ser vista como entretenimento (FREITAS, 2019) e como espetáculo (ASSUMPCÃO, 2005), implicando em desvalorização do pensamento reflexivo no processo criativo. Além dessa, outra dificuldade no contexto escolar se relaciona à carência de formação adequada dos docentes que lecionam dança (PINTO, 2011; ASSUMPCÃO, 2005; FREITAS, 2019; FERREIRA, 2020).

Discussões que abordam a dimensão do currículo prescrito (GIMENO SACRISTÁN, 2000), valendo-se da análise de documentos curriculares oficiais, revelam tanto a defesa de que o documento oficial federal de produção mais recente, a BNCC, integra corpo e mente (FREITAS, 2019) quanto a crítica de que esse documento de caráter normativo não esclarece a contento questões curriculares concernentes à carga horária prevista para o ensino de dança, à formação docente desejada e ao componente curricular que deve abarcar seu ensino (FERREIRA, 2020).

No âmbito da análise crítica, também Assumpção (2005) entende que os PCN mantiveram as disparidades socioculturais na medida em que, em nível nacional, impuseram uma valorização hegemônica de conhecimentos selecionados com base em princípios hierarquizantes e elitistas. Assim como nos trabalhos dispostos no primeiro grupo, a dicotomia corpo × mente foi problematizada nas investigações agrupadas nesta categoria, cujos pesquisadores defendem a não separação entre as duas instâncias. Ancorados, no entanto, em diferentes aportes teóricos, alguns autores compreendem que a disciplinarização dos conteúdos curriculares reforça essa dicotomia (PINTO, 2011; FERREIRA, 2012; SANTOS, 2018; FREITAS, 2019). Já a defesa da transdisciplinaridade, com a ressalva de que a dança não pode perder sua base disciplinar, é encontrada em Vieira (2012).

Todas as pesquisas em que se sobressai a temática da formação docente para o ensino de dança na escola (Grupo 3) defendem que a dança seja tomada como ciência cuja epistemologia é própria e cujo domínio se torna necessário para a formação do docente de dança, bem como para sua atuação no âmbito escolar (HAAS et al., 2011; PEREIRA e PAIXÃO, 2018; TODARO e TEREZANI, 2020). Indo além, encontram-se o apelo de que a dança esteja presente na vida cotidiana dos professores dessa linguagem artística na escola (HAAS et al., 2011; TODARO e TEREZANI, 2020) e a constatação de que há um *déficit* de formação para a atuação docente com dança no contexto escolar tanto na disciplina de Educação Física quanto na de Arte (HAAS et al., 2011). A identificação dessa defasagem é corroborada por Todaro e Terezani (2020), que alertam para a insuficiência da formação em dança presente nos cursos de graduação de Educação Física, Arte, Dança, Teatro e Pedagogia e se alinham ao reforço da urgência, destacada em pesquisas componentes da categoria anterior, de as matrizes curriculares desses cursos serem revistas.

Pereira e Paixão (2018), ao fazerem essa análise dois anos antes, constataram, no entanto, um aumento do número de produções acadêmicas que trazem embasamentos à formação do professor de dança no componente curricular da disciplina de Arte, o que, do ponto de vista dos autores, possivelmente se relaciona à reorganização curricular dos cursos de licenciatura em Dança.

A última categoria definida com base no levantamento bibliográfico exposto traz duas pesquisas cuja temática enfoca o entendimento do corpo no ensino de dança na escola (Grupo 4). Embora tragam referenciais teóricos distintos acerca da dança no âmbito escolar, ambas mobilizam estudos foucaultianos para trazer à discussão o quanto a escola exerce um papel impositivo diante do corpo do estudante. Sousa (2014) aponta a defasagem de pesquisas atuais que se valem de conceitos teóricos alinhados à não separação corpo e mente (teoria corpomídia, de Katz; perspectiva evolucionista, de Dawkins; e as epistemologias do sul, de Santos), enquanto Tomé (2014) ancora essa transgressão em referencial teórico já consagrado no campo do ensino da dança escolar, como a correlação entre dança, educação e sociedade proposta por Marques.

Apontamentos sobre o ensino de dança e diálogos possíveis com o campo do currículo

Valendo-se do diálogo estabelecido entre as duas questões levantadas na introdução deste artigo (que lugar a dança vem ocupando no currículo escolar e o que se discute acerca da formação docente para o ensino de dança na escola) e os achados decorrentes dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico, foi possível reconhecer que a produção acadêmica mobiliza de forma expressiva as discussões teóricas de Marques e Strazzacappa, conforme apontam os dados da Tabela 2.

Tabela 2 – Proeminência teórica de Marques e Strazzacappa na produção acadêmica sobre o ensino de dança na escola (2005-2020)

ANO DE PUBLICAÇÃO	PRODUÇÕES QUE REFERENCIAM MARQUES	PRODUÇÕES QUE REFERENCIAM STRAZZACAPPA
2005	Assumpção	
2009	Lima	Lima
2011	Fernandes Freitas Haas et al. Pinto Porpino e Lima	Freitas Haas et al. Pinto
2012	Contreiras e Curvelo Ferreira Godoy et al. Vieira	Ferreira
2014	Bignetti e Valle Cazé Roriz Tomé	
2016	Andrade Falkembach e Icle Ribeiro et al. (coautoria de Nascimento e Moreira) Ribeiro et al. (coautoria de Oliveira e Moreira)	Andrade Falkembach e Icle Ribeiro et al.
2017	Alves	
2018	Pereira e Paixão Santos	Pereira e Paixão Santos
2019	Batalha e Cruz Freitas Sousa e Hunger	Batalha e Cruz Corrêa e Santos Sousa e Hunger

2020	Todaro e Terezani	
Total de referências às autoras na amostra analisada (N=35)	26	13

Fonte: Elaboração própria.

Compreende-se, portanto, que as duas autoras constituem vozes que se mostraram proeminentes no conjunto de produções levantadas acerca do ensino de dança na escola no Brasil, ao longo do período elencado para o presente estudo, e, conforme Pereira e Paixão (2018), são definidoras desse campo científico. Desse modo, propõe-se aqui uma interlocução entre as ideias centrais defendidas por essas autoras e as questões curriculares relativas à dança na educação básica, diretamente ligadas aos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Em relação ao lugar que a dança vem ocupando no currículo escolar, com diferentes níveis de aprofundamento, algumas investigações analisam e discutem os conflitos gerados no campo de disputas entre a dança prescrita nas disciplinas de Educação Física e Arte. Batalha e Cruz (2019, p. 1275) apontam que “a dança nas aulas de Educação Física aparece, sobretudo, como atividade prática, ligada ao conjunto de atividades rítmicas expressivas, por ser considerada parte da cultura corporal do movimento”, e, na Arte, ela é “incorporada em suas dimensões artísticas e estéticas, sem deixar de atribuir relevância à parte prática e a questões que envolvem a diversidade cultural”. Assim, as pesquisadoras discorrem sobre como ambiguidades geradas por essas diferentes concepções podem dificultar seu ensino na escola, sem desconsiderar, contudo, que o fato de a dança estar presente em duas áreas do conhecimento distintas revela sua “riqueza peculiar” (BATALHA e CRUZ, 2019, p. 1276). Dado que esse impasse epistemológico ainda não foi resolvido no contexto tanto escolar quanto acadêmico (BATALHA e CRUZ, 2019), ressalta-se a necessidade de aprofundarem-se as discussões sobre os conhecimentos específicos da dança e seu papel na formação escolar das novas gerações.

Achados de pesquisa que lançam luz sobre questionamentos quanto à disciplina na qual a dança deve ser abordada – Arte ou Educação Física – encontram eco na observação de Marques (1997, 2012a) de que, seja no Brasil, seja no exterior, a dança como campo de conhecimento ainda padece desse desentendimento. Também Strazzacappa (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2013) alerta para a recorrência de a dança ser vista na educação básica como conteúdo restrito ao componente curricular de Educação Física ou como complemento das aulas de música, ainda que, segundo os PCN (documento norteador das prescrições curriculares produzidas pelas redes de ensino à época da reflexão da autora), ela também pertença à disciplina de Arte e se configure como área de conhecimento autônoma.

Para além dessas disputas de campo, destacam-se as discussões que atentam para a redução da dança na escola à sua contribuição em festividades e/ou sua associação às produções midiáticas, o que corrobora a ponderação de Strazzacappa (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2013) de que não é incomum a dança ser

vinculada a eventos festivos previstos no calendário escolar, e a de Marques (2014, p. 69-70), que observa como essa linguagem artística, no contexto escolar, “é, na maioria das vezes, vista como produções e reproduções de repertórios apresentados em festas de fim de ano”. Nos repertórios, conforme compreende Marques (2012b), são englobadas as danças codificadas já socialmente estabelecidas e amplamente divulgadas, como os balés clássicos de repertório e as “danças de passo” veiculadas pela mídia, tanto televisiva quanto digital. Mais uma vez, reforça-se a importância de se enfrentar o debate em torno do que representa a dança na formação escolar, com clareza acerca dos conhecimentos específicos a ela associados.

Já quanto ao que se discute em relação à formação docente para o ensino de dança na escola, estudos levantados na revisão bibliográfica apresentada indicam uma carência de formação adequada e/ou de sua insuficiência para a docência de dança no contexto escolar. Ainda, destacam a importância de os docentes ligados a essa linguagem artística terem a dança presente em seu cotidiano e a urgência de revisão das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e Educação Física e de licenciaturas (Artes, Dança, Teatro) em razão dessas questões lacunares.

Dentro do contexto de formação, não são poucas as contribuições teóricas de Marques (2011, 2012b) e Strazzacappa (2007, 2012) que cintilam esses achados elencados nas pesquisas levantadas. Destaca-se aqui a ponderação de Marques (2012b) de que os questionamentos acerca da suficiência ou não, discutida anteriormente, do bacharelado em Dança, da licenciatura em Educação Física ou da graduação em Pedagogia – esta última também questionada por Strazzacappa (2012) – são, em realidade, desdobramentos do debate em torno das formações acadêmicas de quem leciona dança na escola – também estas diretamente ligadas ao que se espera da escola e ao papel dos conhecimentos da dança no cumprimento dessa função almejada. Diante disso, a educadora adverte que tanto a formação dos pedagogos quanto a de profissionais de outros campos acadêmicos podem defasar-se de conhecimentos de dança, o que subtrai do ensino e da aprendizagem os processos de criação e reflexão que essa área do conhecimento pode oferecer no contexto escolar (MARQUES, 2011).

Indo ao encontro dos levantamentos relacionados à presença da dança no cotidiano dos professores que a ministram no currículo escolar, Strazzacappa (2007) questiona a natureza do contato desse corpo docente com a dança ao longo de sua formação acadêmica e defende a existência de um conhecimento elementar da produção artística circunscrita no meio social onde vive, a fim de que seja possível, ao menos, mediar a relação estabelecida entre os estudantes e essa linguagem artística. Desse modo, a autora vale-se de uma citação de Desgrandes para enfatizar que “[...] é preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência. Propor processos apaixonantes para formar apaixonados” (DESGRANDES, 2003 apud STRAZZACAPPA, 2007, p. 11).

Marques (2014) também ressalva que muitos professores não sentem o prejuízo da falta de arte em seu cotidiano, o que leva a autora a questionar a real eficácia de eles compartilharem, produzirem e ensinarem arte, uma vez que a incorporação da dança nos sujeitos docentes poderia ampliar suas possibilidades de ensino. Em relação a essa defasagem, a educadora destaca que, mesmo implantados uma década antes dessa sua reflexão, os PCN ainda guiavam o corpo docente licenciado em áreas que não a dança, ponderação que

estabelece interlocução com as discussões, desenvolvidas em algumas pesquisas revisadas, em torno do embasamento oferecido aos professores no contexto pós-acadêmico (MARQUES, 2012a).

Em certa medida, as colocações de Strazzacappa e Marques quanto à (não) presença da dança na vida dos docentes reverberam as discussões de Forquin acerca da importância, para o professor, de o objeto de ensino ter um valor intrínseco:

[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora (FORQUIN, 1993, p. 9).

Embora o levantamento bibliográfico sumarizado neste artigo não reflita, em seu sentido estrito, um estado da arte acerca da dança no ensino escolar, ele traz achados que atenderam às duas questões inicialmente aqui colocadas, em diálogo com as elocuições de teóricas que se revelaram proeminentes no campo do ensino de dança na escola durante o período selecionado para esta investigação (2005-2020).

Para além dessa contribuição, espera-se que ele também auxilie a pensar a dança em termos curriculares, na medida em que seus achados ajudam a inferir o que o campo acadêmico vem apontando como pontos de preocupação endereçados às instâncias responsáveis pela elaboração do currículo prescrito. Nesse contexto, considera-se o currículo prescrito como a “expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 23-24) e, portanto, de efetiva importância para o que se desenhará no currículo em ação, aquele que acontece em sala de aula. Nesse sentido, vale dizer que o próprio campo precisa incrementar a produção sobre o que seria central no conjunto de conhecimentos ligados à dança para a formação do professor e para a abordagem nas escolas de educação básica, contribuindo, assim, para os debates em torno da elaboração de currículos prescritos, que, embora não representem a totalidade do currículo, constituem dimensões do processo curricular com fortes impactos materiais e simbólicos sobre o currículo real, aquele que se concretiza na articulação entre suas distintas dimensões – prescrita, planejada, organizada, em ação e avaliada –, segundo Gimeno Sacristán (2000).

De fato, muitas das inquietações reveladas nas pesquisas levantadas repousam na indefinição do campo do conhecimento ao qual estaria ligada a dança que se ensina na escola, o que pode representar uma primeira e importante fragilização na forma e na proporção com que se enfrenta a discussão sobre quais seriam os conhecimentos essenciais de dança a serem mobilizados na escola de educação básica. A essa primeira fragilização se somam outras vinculadas ao próprio lugar das artes na sociedade contemporânea, tal como o aspecto destacado por Charlot:

Poder-se ia dizer que a principal característica ideal típica dessa sociedade [contemporânea], [...], é que não há mais norma considerada legítima por si mesma, nem aquela norma tradicional que consistia em dominar o seu corpo e seus desejos, nem essa contranorma de fato que exigia de cada um espontaneidade, expressividade, criatividade (CHARLOT, 2013, p. 206).

A esse respeito, o autor pondera: “As normas da Dança e da Matemática não são iguais, [...] mas cada uma dessas atividades tem uma normatividade e só há educação quando o aluno progride na apropriação das normas específicas da atividade” (CHARLOT, 2013, p. 205). Aceita essa perspectiva do autor, de que aprender supõe progredir na apropriação de normas específicas da atividade ou dominar os conteúdos e as formas peculiares com os quais cada campo do conhecimento se aproxima dos fenômenos naturais e sociais e os discute, não cabe evitar as discussões sobre o que a escola ensina e por quê. No âmbito do ensino da dança, com base no que se levantou nas produções recentes do campo, essas são questões a serem aprofundadas no diálogo com o campo do currículo.

Considerações finais

Como mencionado anteriormente, a análise da revisão de bibliografia explicitada trouxe algumas ponderações e fragilidades, destacadas pelas produções acadêmicas, em relação ao ensino de dança na escola, do que decorrem discussões acerca da incidência dessas implicações no campo do currículo. São questões que merecem mais estudos e pesquisas, mas que, pelo mapeamento executado, acenam a necessidade de serem colocadas como objeto de atenção.

Conforme apontado também, para avançar em direção a uma discussão curricular é preciso partir de um posicionamento sobre currículo, conhecimento e função da escola. Nesse sentido, além do alinhamento à concepção de currículo em processo de Gimeno Sacristán (2000), neste artigo entende-se que o currículo prescrito constitui a materialização das escolhas sobre o que deve ser ensinado. Para as escolhas que compõem essa seleção, defende-se aqui que se mantenha a atenção aos conhecimentos que podem oferecer ao estudante a possibilidade de reflexão sobre a prática social na qual se insere, o que se aproxima do conceito de poder do conhecimento construído por Young (2011) e que parece reverberar a premissa de Marques (2014, p. 78-79) quanto ao ensino escolar de arte que seja capaz de proporcionar “um processo contínuo de ação-reflexão-ação”.

Para a educadora, no entanto, a efetivação desse ensino só se torna possível se o papel da escola e o do professor estiverem amalgamados ao conhecimento, que deve opor-se ao senso comum a fim de haja definição clara dos papéis desempenhados pela escola e por outras instâncias sociais. Nesse sentido, o artigo também se ancora em Forquin (1993), para quem a função social da escola deve ser a de oferecer acesso a um tipo de educação cujo ensino priorize o conhecimento que seja fruto de uma seleção cultural – inserida

em um contexto sociocultural e, portanto, sempre passível de revisões e questionamentos – e que seja capaz, ao mesmo tempo, de ultrapassar e instituir o educando.

Com base nessas concepções, neste artigo destaca-se que, em relação à dança no currículo, a produção acadêmica aponta preocupações concernentes tanto àquele concebido para a educação básica quanto ao prescrito para as licenciaturas que formarão docentes dessa área do conhecimento para o ensino escolar.

Um dos dados sobressalentes refere-se à disputa de campo encontrada entre a Educação Física e a Arte para o ensino de dança no contexto escolar. Entende-se que aproximar-se desse panorama ilumina o processo de localização da dança no campo dos saberes concernentes à disciplina de Arte, considerando o destaque que Ferreira (2020) dá à cooptação de conteúdos curriculares de dança pela disciplina de Educação Física e a importância, destacada por Falkembach, de “ter em conta esses estudos que têm se dedicado às questões específicas de tensões entre a perspectiva da dança e da educação física, visto que tais tensões também vêm constituindo os discursos sobre o ensino de dança, as estratégias e tramas de seu desenvolvimento” (FALKEMBACH, 2017, p. 35).

Foi também apurada nessa revisão da literatura uma ocorrência bastante significativa de pesquisas que discutem a formação insuficiente e/ou não adequada do corpo docente que se encarregará do ensino de dança no currículo escolar, bem como a localização de trabalhos que insistem na importância da presença da dança no cotidiano dos professores como elemento imprescindível para seu ensino. Achados como esses – sobretudo no contexto político atual, em que também se fazem impreteríveis políticas de fomento à cultura, tão fragilizadas nos últimos anos – acenam para a urgência de que os campos acadêmico e artístico continuem a reivindicar tanto a dança no currículo escolar da disciplina de Arte ministrada por profissional licenciado em Dança quanto a formação continuada de docentes dessa área do conhecimento, como defendem Silva (2011) e Godoy e colaboradores (2012).

Trata-se de defesa também demarcada nesta pesquisa, sobretudo quando considerado o enfraquecimento do ensino de dança na escola, observado, conforme discutido anteriormente, nas precárias condições encontradas nos espaços escolares, na frágil formação de seus docentes – do que decorrem práticas pedagógicas voltadas ao entretenimento e ao espetáculo – e no consequente esvaziamento curricular de conhecimentos próprios dessa área do saber. A defesa da dança no currículo escolar, sob a docência de licenciados em Dança, e da formação continuada específica para professores que atuam com a disciplina Arte deve expressar-se nos debates em torno das escolhas curriculares que constam das orientações oficiais, tanto as que regem a educação básica quanto as que se dirigem aos cursos de licenciatura. Isso poderá contribuir para que a dança deixe de estar, na escola, à margem daquilo que já se encontra à margem: “A dança sempre esteve numa situação inferior às demais manifestações artísticas” (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2013, p. 14). Desse modo, posturas que coadunam com essas reivindicações contribuem para reforçar a ação e a resistência na direção de um ensino de dança na escola que a entenda também na esfera do sensível e que se sustente em propostas que, conforme apontam Batalha e Cruz (2019), valorizem e promovam a reflexão e a criticidade.

Referências

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JUNG, Hildegard Susana; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas educacionais brasileiras: consequências de um currículo nacional. *Redie – Revista Electrónica de Investigación Educativa, Mexicali*, v. 21, e02, p. 1-9, 2019. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e02.1784>.
- ALVES, Maria João; GEHRES, Adriana de Faria; MONTEIRO, Elisabete; BRASILEIRO, Livia Tenorio. Dance Teaching in National Programs in Brazil and Portugal. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre*, v. 23, n. 2, p. 489-502, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64767/42064>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- ANDRADE, Carolina Romano. Uma proposta para o ensino de Dança voltado para a Educação Infantil. São Paulo: Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2016.
- ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. Dança na escola: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis. Curitiba: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2005.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 6. ed. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, v. 19, n. 62, p. 1273-1296, 2019. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.AO04>.
- BIGNETTI, Fernanda Oliveira; VALLE, Flavia Pilla do. Daltro dança o mundo: os desafios da dança no universo escolar. *Anais. Campinas: Galoá*, 2014, p. 1-10.
- BORSATTO, Mabile; NERY, Daniella. Acordos compartilhados: por uma disciplina que rompe com a disciplina. *Anais. Campinas: Galoá*, 2015, p. 1-8.
- CAZÉ, Ana Flávia Jesus Oliveira. O ensino de dança na rede pública municipal de Salvador/BA. *Anais. Campinas: Galoá*, 2014, p. 1-20.
- CHARLOT, Bernard. Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea? In: _____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 185-229.
- CONTREITAS, Clarice; CURVELO, Marília. Dança na educação básica: o Pibid-Dança em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador. *Anais. Campinas: Galoá*, 2012, p. 1-12.
- CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. *Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre*, v. 9, n. 1, p. 1-29, 2019. <https://doi.org/10.1590/2237-266082443>.
- CRESWELL, John Ward. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Tradução Luciana Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.
- FALKEMBACH, Maria Fonseca. Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de Dança: um estudo com professoras da rede pública no Sul do Brasil. Porto Alegre: Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2017.
- FALKEMBACH, Maria Fonseca; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v. 18, n. 3, p. 628-650, 2016. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i3.8642170>.
- FERNANDES, Kelly Bomfim da Silva. Implementação do ensino de Arte/Dança na educação básica diante às implicações acerca das reflexões da obrigatoriedade do ensino da Música. *Anais. Campinas: Galoá*, 2011, p. 1-14.

- FERREIRA, Graziela Silva. Dança e formação de corpos de multidão no contexto escolar. *Anais. Campinas: Galoá*, 2012, p. 1-13.
- FERREIRA, Taís. Artes da Cena e Educação: um comparativo entre Brasil e Itália. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-33, 2020. <https://doi.org/10.1590/2237-266088392>.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guaciara Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Francisco Roberto de. A dança na educação básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí – uma realidade em crescimento. *Revista da Fundarte, Montenegro*, ano 19, n. 37, p. 298-315, jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.19179/2319-0868.654>.
- FREITAS, Lucimeire Montenegro de. *O ensino da dança nas escolas municipais de Corumbá-MS: realidade e contradição*. Corumbá: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 989-1007, out.-dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216750>.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: _____ (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 16-35.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANDRADE, Carolina Romano de; SGARBI, Fernanda; ALMEIDA, Fernanda de Souza; ALVES, Flavia Teodoro; MELLO JÚNIOR, Roberto de. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. *Anais. Campinas: Galoá*, 2012, p. 1-18.
- HAAS, Aline Nogueira; BEVILACQUA, Martina; GONÇALVES, Ângela Cristina Bugs; KETZER, Gabriel de Negreiros. A dança nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre: mapeamento da formação do professor de Educação Física e Artes. *Anais. Campinas: Galoá*, 2011, p. 1-4.
- LIMA, Ruth Regina Melo de. *Dança: linguagem do corpo na educação infantil*. Rio Grande do Norte: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>.
- MARQUES, Isabel Maria Meirelles de Azevedo. Dança na Escola: Arte e Ensino, Ano XXII, Boletim 2, p. 1-30, abr. 2012b. TV Escola. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.
- MARQUES, Isabel Maria Meirelles de Azevedo. *Dançando na escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.
- MARQUES, Isabel Maria Meirelles de Azevedo. *Dançando na escola*. Motriz, *Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997.
- MARQUES, Isabel Maria Meirelles de Azevedo. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARQUES, Isabel Maria Meirelles de Azevedo; BRASIL, Fábio. *Arte em questões*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; PAIXÃO, Carlos Jorge. A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas. *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1066-1091, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11135>.

- PINTO, Amanda da Silva. Dança como área de conhecimento: dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs a sua implementação no sistema educacional do município de Manaus. Salvador: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2011.
- PORPINO, Karenine de Oliveira; LIMA, Ruth Regina Melo de. Dança e Infância: contribuições para o ensino. Anais. Campinas: Galoá, 2011, p. 1-12.
- RIBEIRO, Luciana; OLIVEIRA, Cristina Aparecida de Souza; MOREIRA, Neomênia Santos. Dança serve para quê? O que crianças do ensino fundamental pensam. Anais. Campinas: Galoá, 2016, p. 228-234.
- RIBEIRO, Luciana; NASCIMENTO, Diovania da Silva; MOREIRA, Neomênia Santos. Um olhar crítico em relação as produções acadêmicas sobre dança e educação. Anais. Campinas: Galoá, 2016, p. 254-260.
- ROBATTO, Lia. A dança como via privilegiada de educação. Salvador: EDUFBA, 2012.
- RORIZ, Marlaina Fernandes. E agora que virei professora... (de dança!?). Anais. Campinas: Galoá, 2014, p. 1-11.
- SANTOS, Samuel Barreto dos. Pode o currículo dançar? Por uma dança que subverta as regras. Anais. Campinas: Galoá, 2018, p. 153-171.
- SILVA, Edna Christine. A dança e a Educação em Tempo Integral. Anais. Campinas: Galoá, 2011, p. 1-14.
- SILVA, Edna Christine. A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Anais. Campinas: Galoá, 2014, p. 1-15.
- SILVA, Edna Christine. Dança na Educação Básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia. São Paulo: Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, 2018.
- SILVERMAN, David. Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.
- SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. *Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, v. 21, n. 1, p. 1-19, enero-marzo 2019. <https://doi.org/10.24215/23142561e070>.
- SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e Arte. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-520, jul./set. 2014. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300505>.
- SOUSA, Silvia Azevêdo. Corpo e dança: outros modos de aprender na escola. Anais. Campinas: Galoá, 2014, p. 1-10.
- STRAZZACAPPA, Marcia Maria. Dança: um outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. Anais. Rio de Janeiro: Anped, 2007, p. 1-12.
- STRAZZACAPPA, Marcia Maria. Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: STRAZZACAPPA, Marcia Maria; MORANDI, Carla de Freitas. Entre a arte e a docência: a formação do artista em dança. *E-book*. Campinas: Papirus, 2013.
- STRAZZACAPPA, Marcia Maria. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 39-78.
- STRAZZACAPPA, Marcia Maria. O *swing* do Ensino de Dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. Fórum temático: Dança na educação básica. *Dança*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-104, jan./jul. 2014.
- TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384>.

- THIESEN, Juarez da Silva. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. *Revista Teias*, v. 17, n. 47, p. 91-106, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25897/19205>. Acesso em: 4 jun. 2022.
- TODARO, Monica de Avila; TEREZANI, Larissa Aurea. Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I: onde está a dança-educação. *Devir Educação*, Lavras, v. 4, n. 1, p. 155-170, jan./jun. 2020. <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.177>.
- TOMÉ, Carolina Gonçalves de Vasconcelos. Entre muros: que corpos são estes na sala de aula?: reflexões sobre sujeitos da educação a partir da dança. *Anais. Campinas: Galoá*, 2014, p. 1-6.
- VALLE, Flavia Pilla do. Pibid/UFRGS: iniciação à docência em dança. *Anais. Campinas: Galoá*, 2014, p. 1-12.
- VIEIRA, Marcílio de Souza. Dança e a proposta da transdisciplinaridade na Educação. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 27, p. 55-65, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.5585/eccos.n27.3477>.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Submetido: 17/02/2023

Aceito: 01/07/2023