



5389 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT24 - Educação e Arte

ARGUMENTOS QUE SUSTENTAM A DEFESA DA DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
Samuel Barreto dos Santos - UERJ/FEBF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### ARGUMENTOS QUE SUSTENTAM A DEFESA DA DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

#### RESUMO:

Nessa pesquisa, me proponho a descrever os discursos em defesa do ensino da dança na Educação Básica, presentes nos anais de dois encontros nacionais de pesquisadores em dança: o Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e o Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança (ENGRUPEdança). Tendo em vista a aprovação da lei 13.278/16 (BRASIL, 2016), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de dança nas escolas de Educação Básica, faz-se necessário a emergência da divulgação desses discursos que, em sua maioria, ficam restritos aos pesquisadores da Dança. Foram selecionados 59 textos, nos quais tais discursos foram listados e separados em 4 blocos, que representam os temas principais que aparecem nos textos.

**Palavras-chave:** Currículo. Discurso. Ensino de Dança. Disciplinarização.

#### Introdução

A proposta principal dessa pesquisa é descrever os discursos emergentes dos anais dos dois eventos acadêmicos de pesquisas em dança em nível nacional (ANDA e ENGRUPEdança) que apresentam os argumentos em defesa da dança como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Ressalta-se, de antemão, que tais discursos se ergueram em espaços e tempos diferentes, durante dez anos de pesquisas em dança no Brasil, apresentados pelos encontros abordados aqui. Podemos perceber que, mediante a propagação das pesquisas e através do compartilhamento entre os pesquisadores participantes dos eventos acadêmicos estudados, identifica-se um amadurecimento diante de alguns pressupostos em pesquisas e a adoção de argumentos mais consistentes, demonstrado ao longo das edições dos anais dos ANDA e do ENGRUPEdança.

Os textos encontrados nos anais desses eventos, a maioria das vezes, são resultados de pesquisas de monografia, dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou fazem referência ao andamento dessas pesquisas em curso. Muitos textos, também são provenientes de grupos de pesquisa de graduação, a maioria das vezes, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses documentos produzem reflexões significativas em torno da complexidade da questão da legitimidade da dança enquanto área de conhecimento, que necessita de uma validação de políticas curriculares para ser ensinada nas escolas de Educação Básica. Uma discussão que gira em torno da defesa de que a dança é conhecimento e que, portanto, deve ser incluída como uma disciplina que integra o currículo escolar.

Não tenho o objetivo aqui de aplicar juízo de valor aos discursos defendidos nesses textos. Pelo contrário, reafirmo que reconheço a legitimidade desses documentos como constituintes do histórico de pesquisas em dança no Brasil e reconheço também a legitimidade das pesquisas de cada texto analisado, pois resultam de discussões, leituras, observações em campo, entre outros trabalhos que merecem reconhecimento epistemológico.

Vale ressaltar que, todos os discursos aqui analisados são constituídos no momento de discussão e elaboração da lei 13.278/16 (BRASIL, 2016), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de dança nas escolas de Educação Básica. Discussão que iniciou em 2006, portanto, dois anos antes da publicação do primeiro texto analisado, em 2008. Os textos analisados dos anais do ANDA 2017 são escritos num cenário de pós-aprovação da lei, mas, ainda, num terreno de incertezas sobre a real implementação.

Foram selecionados 59 textos, nos quais os discursos em defesa da dança como componente curricular na Educação Básica foram listados e separados em 4 blocos, que representam os temas principais que aparecem nos textos.

#### A dança como socializadora e propulsora das relações humanas

Um dos argumentos mais usados como defesa da dança na educação básica é que essa linguagem artística interfere positivamente nas relações entre os alunos, como pode ser observado nos textos de Godoy et al. (2007), Porpino e Lima (2011), Cravo (2009), Godoy e Antunes (2009), Godoy et al. (2012), Gomes (2012), Franken e Martins (2012), Voss (2011), Vieira et al. (2011), Vargas (2013), Oliveira et al. (2016), Nepumoceno (2016), Almeida et al. (2016), Fonsêca (2017), Bitter (2017), Oliveira (2017) e Sá e Silva (2017). Esse discurso se ergue a partir do argumento de que a dança está presente na sociedade e, nos contextos onde as pessoas se reúnem para comemorações, diversão e lazer, quase que sempre a dança está presente. No Brasil, as culturas das diversas regiões estão encharcadas de danças populares. Por exemplo, se pensarmos em Carimbó, podemos nos lembrar do Pará, se pensarmos em Forró, lembramos de vários estados nordestinos, o samba é lembrado como uma dança carioca em diversas partes do mundo. Essas danças são uma forma de expressão usadas quando as pessoas se reúnem em celebração ou em seus momentos de lazer.

Na análise dos documentos selecionados, podemos encontrar algumas categorias que nos ajudam a identificar os discursos que argumentam que a dança é propulsora das relações sociais. São elas: a dança como arte relacional (CRAVO, 2009; VOSS, 2011; VIEIRA et al., 2011; ALMEIDA et al., 2016); a dança como experiência estética (GODOY et al., 2007; GODOY E

ANTUNES, 2009; GODOY et al., 2012; ALMEIDA et al., 2016; BITTER, 2017); a dança como elemento constituinte dos contextos culturais (PORPINO E LIMA, 2011; CUPERTINO, 2009; GOMES, 2012; VARGAS, 2013; OLIVEIRA et al., 2016; NEPUMOCENO, 2016; FONSÊCA, 2017; OLIVEIRA, 2017; SÁ E SILVA, 2017); a dança como dispositivo de conhecimento e respeito à diversidade cultural (PORPINO e LIMA, 2011; GODOY e ANTUNES, 2009). Os autores dos anais dos dois eventos escolhidos formulam suas defesas pela dança como componente curricular através de tais enunciados.

As propostas para o ensino de dança na educação básica estão longe da proposta de técnicas decodificadas como o balé, o jazz, a dança moderna e estão mais próximas da dança contemporânea. Vale ressaltar, que a dança contemporânea não é um estilo ou uma técnica de dança, mas uma proposta de experimentação do movimento (FERNANDES e MARQUES, 2017). Muitas companhias de dança contemporânea, ao montarem seus repertórios artísticos, realizam dinâmicas corporais com seus bailarinos para, a partir da criação que se origina dessas dinâmicas (individuais ou coletivas), costurar os movimentos em sequência coreográfica para, assim, chegar ao produto final. Para Voss (2011), na escola, seria muito mais interessante que as coreografias se produzissem a partir de propostas desse tipo, onde os alunos, dentro de uma temática, criam movimentos que, unidos (ou costurados), terão como resultado uma coreografia que emergiu da criação deles mesmos, sendo eles intérprete-criadores. Tais dinâmicas podem ser propostas para um trabalho individual ou em grupo.

Porpino e Lima (2011) defendem a necessidade de se considerar também a devida observação e articulação das diversas manifestações presentes na vida dos alunos, tanto as do seu contexto social quanto as que se acessam pelos meios de comunicação, que produzem uma referência de dança para esses indivíduos. Considera-se, assim, que essas referências serão trazidas para a escola numa aula de dança e serão usadas nas diversas produções criadas por esses alunos. O ensino da dança nas escolas não se trata de aprender a dançar por dançar, mas compreender a dança como uma produção cultural de um contexto no qual o aluno faz parte e interfere (PORPINO e LIMA, 2011).

Segundo Godoy e Antunes (2009), experiência estética é um termo que compreende o ato de se envolver subjetivamente com a arte, permitindo que se dê novos sentidos aquilo que está apresentado como obra artística. Nesse caso, ao nos colocar como um apreciador de uma obra, não é a arte que entra em nós, mas nós que entramos nesse mundo, sendo afetados por ele. O sentir estético possui, pois, um caráter experiencial e não puramente conceitual. Não é só o nosso intelecto é destinatário dos objetos, mas é toda a nossa pessoa que é afetada por eles. Estética significa aquilo que pode ser percebido pelos sentidos, ou aquilo que é dotado de sensação.

Silva (2014) defende que na escola, além das propostas práticas em dança, faz-se necessário também a apreciação da arte em teatros, museus, concertos musicais e nos diversos espaços artísticos. É importante que o indivíduo, desde seu trajeto escolar inicial vivencie esses espaços para que seu imaginário e concepção de mundo se ampliem. Além de ter a oportunidade de apreciar obras artísticas nesses espaços, o aluno pode apreciar obras artísticas na própria escola, tanto de artistas convidados, como dos próprios alunos. Nesse ponto, podemos dar importância às produções artísticas dos alunos, pois a escola deve ser o espaço onde eles podem se expressar.

A dança é defendida como elemento constituinte dos contextos culturais através do argumento de que ela possui influência da cultura dos diversos contextos e que os indivíduos se identificam nas diversas linguagens da dança. Por exemplo, nas periferias do Rio de Janeiro, a maioria dos indivíduos se identificam com o funk, a Serrinha (comunidade localizada em Madureira - RJ) é reconhecida pela preservação do Jongo. A forma de se ver o mundo, de acordo com os valores e os diversos aspectos comportamentais da sociedade, provém da herança cultural e essa herança é trazida no corpo dos alunos para a escola, representando a cultura e o que aprendem no meio familiar e nas vivências com a comunidade (OLIVEIRA, et al. 2016).

Segundo os argumentos levantados nos textos de Porpino e Lima (2011), Gomes (2012), Vargas (2013), Oliveira et al. (2016), Nepumoceno (2016), Fonsêca (2017), Oliveira (2017) e Sá e Silva (2017), dos anais dos eventos pesquisados, a dança deve se fazer presente no currículo da escola básica, por representar uma manifestação cultural muito presente dos diversos locais. Desse modo, uma forma de valorizar a cultura seria relevar a dança popular como uma forma de expressão dos indivíduos diante das influências culturais que herdamos. Almeida et al. (2016) defendem a dança na escola como uma possibilidade de elo entre cultura, arte e comunidade e como sensibilização corporal para descobertas e singularidades, potencializando, assim, o reconhecimento da cultura e a autoafirmação como participante de sua própria comunidade, bem como de sua possibilidade de intervenção na cultura.

A dança como dispositivo de conhecimento e respeito à diversidade cultural é defendida ao longo de alguns textos que defendem essa linguagem como uma arte relacional, como experiência estética e como elemento de produção cultural (FONSÊCA, 2017; OLIVEIRA, 2017; SÁ e SILVA, 2017; PORPINO e LIMA, 2011; GODOY e ANTUNES, 2009; CRAVO, 2009). Se observarmos esses pontos característicos, podemos identificar os atributos da dança para uma formação que se baseie no respeito à diversidade cultural através do conhecimento dessas culturas. Além de um trabalho de reconhecimento de si mesmo como componente de uma cultura e valorização dos modos de significar a vida, a dança pode ir além, fazendo que se possa fazer uma viagem lúdica e experimental pelas outras culturas, através das danças características dos diversos locais. Danças, muitas das vezes, já conhecidas, porém, sem uma reflexão maior sobre as propriedades e significados dessas expressões populares. É nesse pensamento que Fonsêca (2017) afirma que uma educação em dança tem a possibilidade de contribuir significativamente para a superação de preconceitos e colaborar para uma formação mais sensível, de descobertas de si mesmo e do outro para uma relação mais humana e de respeito às diferenças no convívio social. A dança, além de propiciar uma melhor compreensão dos aspectos pessoais e coletivos da vida em sociedade, é um caminho para mediação de saberes das manifestações culturais locais e globais (PORPINO e LIMA, 2011; GODOY e ANTUNES, 2009).

### **A dança educativa moderna de Rudolf Laban e a fundamentação da defesa da dança como componente curricular na educação básica**

No Brasil, são muitos os discursos que se formulam a partir dos estudos de Rudolf Laban. Muitos tendem a fixar os sentidos desse referencial, dando uma funcionalidade metodológica para essas propostas nas aulas. Por mais que o autor tenha formulado uma metodologia, faz-se necessário entender aquilo que é direcionado para o público dos bailarinos profissionais ou em profissionalização e a proposta para uma dança educativa. Laban, ao fazer referência a uma dança contextualizada, também releva a forma de se movimentar de cada aluno inserido num contexto no qual se apropria de uma linguagem e o movimento faz parte desse contexto, sendo produtor de significados. Desse modo, ao permitir que os alunos ora se movimentem livremente, ora com temas do movimento, ora juntando todos os trabalhos numa peça de dança, permite-se uma prática em que, por si só a dança é considerada em si educativa.

Dos 59 textos analisados, 23 fazem referência direta ao autor, defendendo suas teorizações como indispensáveis para um estudo sobre a dança na educação básica. Segundo Andrade e Almeida (2014), a teoria de Rudolf Laban nos leva a reflexão sobre o papel do jogo, da ludicidade e da improvisação como potentes componentes para um ensino de dança que favoreça o conhecimento do corpo. Outros discursos se unem nesse contexto ao defender o jogo e a improvisação

como componentes curriculares da dança.

Em autores como Almeida (2011), Vieira et al. (2011), Vargas (2013), Andrade e Almeida (2013), Andrade e Almeida (2014), Andrade (2014), Almeida et al. (2016), Giovana (2017), Fernandes e Marques (2017), Bitter (2017) e Oliveira (2017), podemos observar que o jogo como um componente curricular da dança é utilizado como uma metodologia, porém, não no entendimento de metodologia como uma proposta engessada de cumprimento de uma norma prescrita, mas de uma ideia que serve de ponto de partida para estimular a criatividade, a descoberta e a construção coletiva da ideia central de cada aula. Ao propor, por exemplo, que se monte uma partitura de movimentos (desprendidos de técnicas), em grupos ou individualmente, a partir de algumas propostas, como por exemplo, o uso de objetos (bexiga de festa, elásticos, tecidos, instrumentos musicais), que os movimentos propostos tenham diferentes níveis de complexidade (alto, médio e baixo) e que tenha um tempo determinado ou uma música, sugere-se que os alunos utilizem os movimentos que eles já dominam ou que possam ir além e descubram outras possibilidades de movimentos do seu próprio corpo. Segundo Vargas (2012), a partir dessa proposta, além dos alunos descobrirem e compreenderem os códigos inseridos nessa proposta, eles podem vivenciar descobertas sobre novas possibilidades de movimentos de diversas partes do corpo em que eles não costumavam observar. As regras inseridas nos jogos, também podem ser provisórias, a medida em que se permite que os próprios alunos possam mudar um parâmetro ou outro, para adaptarem um movimento ou uma limitação. Todas essas propostas podem encaminhar os alunos para o desenvolvimento das noções de espaço, tempo e de movimento, elementos fundamentais para compreensão das inesgotáveis possibilidades dos movimentos corporais. Nesses jogos, podem-se utilizar tanto os temas de movimentos, quanto os parâmetros de fluência, espaço, tempo e peso de Rudolf Laban (VARGAS, 2012).

O jogo como proposta de criação artística na dança também é defendido como um instrumento que favorece a construção imaginária da criança. Numa concepção freireana e, de certa forma, construtivista, Silva (2012) e Gomes (2012), compreendem que o ser humano é criativo e, quando criança, atribui sentido lúdico a muitas coisas que vê, manuseia, experimenta. Ela tanto pode ser instigada nesse processo criativo e lúdico, através de questionamentos que produzem certa seriedade pelo adulto, quanto aquilo que a criança criou. Uma postura de valorização da criação da criança pode favorecer a desinibição e uma segurança diante dessa interpretação de mundo, fazendo com que se desenvolva uma autonomia para resolução dos problemas que enfrenta.

No jogo, os alunos têm a possibilidade de se tornarem os intérpretes-criadores da coreografia. Esse termo tem sido muito usado para definir uma obra artística de dança no qual o próprio dançarino cria e dança a sua coreografia. Na proposta de um jogo em que os alunos criam coreografias, estimula-se a criatividade e possibilita-se a produção da obra artística por eles próprios, dentro das possibilidades de movimento de cada um.

Ainda considerando as propostas de ensino de dança que utilizam o jogo como componente curricular, um outro termo utilizado pela comunidade epistemológica da dança e que se aplica à estratégia do jogo é a improvisação. Improvisar significa criar uma partitura de movimentos a partir de uma ideia (um objeto, um animal, uma vivência). A improvisação acontece no momento, sem uma preparação ou organização prévia, utilizando-se apenas do repertório de imagens imaginadas que se tem sobre a ideia proposta. A improvisação é um trabalho que estimula a imaginação criadora, oferecendo uma nova perspectiva para os sujeitos sobre seu repertório imagético, artístico e sensível. A improvisação oferece a possibilidade de se estudar as próprias potencialidades corporais e expressivas e isso também possibilita o desenvolvimento da sensibilidade para a fruição do corpo no ato da criação (VIEIRA et al., 2011).

A improvisação é recomendada por Laban (1990) para a iniciação da criança no mundo da dança. Segundo o autor, pode-se propor a improvisação dirigida (quando o professor pontua alguns parâmetros para serem inseridos no improviso) ou temática (quando o professor sugere um tema para o trabalho de improvisação). Essa metodologia pode proporcionar o desenvolvimento da personalidade, na medida em que o sujeito escolhe seus movimentos e libera a expressão dos gestos. É o agir, sentir e pensar se manifestando simultaneamente na expressão do corpo (ANDRADE; ALMEIDA, 2014).

### **Emancipação e autonomia: defesa da dança como formadora do “ser integral”**

Outro discurso muito defendido nos textos analisados, presente em, pelo menos, metade dos documentos, é que a dança tem a possibilidade de formar o “ser integral”. No entanto, poucas discussões trazem uma análise mais profunda sobre o que seria esse ser integral ou quais as características que o compõem. Muitos discursos estão baseados na teoria de Paulo Freire, sobre a emancipação e autonomia como princípios de uma educação crítica e que tenha como objetivo um sujeito livre ou liberto. Outra parte dessas defesas da dança como formadora do ser integral estão baseadas no argumento de que a ludicidade, como componente curricular da dança, traz o indivíduo à uma dedicação integral, com todos os seus sentidos empregados no desenvolvimento das atividades lúdicas. Outros discursos, ainda, ousam dizer que a dança é um componente que oferece a possibilidade de trabalho com a insdisciplina, a transformação do comportamento dito “negativo” em comportamento “positivo” e, assim, possibilita também um trabalho do senso crítico.

Os textos que defendem a dança como um meio de desenvolvimento integral do aluno, não deixam claro o que seria esse desenvolvimento integral e quais seriam as características envolvidas num trabalho que se diz integral. Porém, o que pode-se entender em Souza (2011), em Vargas (2013), Andrade (2014), Almeida et al. (2016), Claunido et al. (2016) e Fonsêca (2017) é que os aspectos a serem trabalhados para alcançar o ser integral seriam os processos intelectuais e reflexivos a cerca de sua própria condição humana, isso através de um trabalho com o corpo que atinge a sensibilidade para a compreensão dos sujeitos sobre seus aspectos pessoais e coletivos na vida em sociedade. Através da percepção do potencial do próprio corpo e de suas implicações culturais e sensoriais, emotivas e conceituais, o que se propõe é um trabalho que está além de objetivos técnicos, mas que tenha significado a partir de uma educação sensível, que abrange os aspectos subjetivos, coletivos, criativos, reflexivos e críticos ao mesmo tempo.

Dentro dessa lógica da formação de um ser integral, aparecem muitos discursos sobre a emancipação e a autonomia, baseados na teoria freireana. Os autores que citam diretamente essa teoria, abordam que autonomia seria a condição social e histórica de um povo que se libertou, se emancipou das opressões que regulam ou anulam a liberdade de escolha (GOMES, 2012; BORSATO, 2015; CONSORTE, 2017). Conquistar essa autonomia implicaria na libertação das estruturas opressoras, através do conhecimento e reconhecimento da luta por tal libertação (BORSATO apud FREIRE, 1983).

Andrade (2014, p. 6), com base em Luckesi (2014) afirma que a ludicidade conduz o indivíduo à uma experiência plena, ou seja, contribui para uma formação integral desse sujeito:

a ludicidade possibilita ao ser humano a experiência plena, ou seja, nesta vivência cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena. Enquanto estamos participando de uma atividade lúdica não há lugar na nossa experiência para qualquer outra coisa, além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis e com isso, nos construindo; todavia, longe do pensamento de um ser pronto e sim de um ser em

movimento, de ser devir.

Segundo os autores (FIALHO et al., 2011; ANDRADE e ALMEIDA, 2013; ANDRADE, 2014; ALMEIDA et al., 2016) numa atividade lúdica como os jogos corporais, tem-se a possibilidade de trazer o indivíduo conscientemente e de forma mais completa para a proposta do momento, de forma a mantê-lo dedicado à resolução do problema proposto através do jogo. Sendo assim, o ato de dançar permite o pleno empenho numa vivência lúdica e, ao mesmo tempo que essa atividade foge das normas, desafia a racionalidade, se expressando no campo das emoções, lugar da subversão, do prazer, do efêmero e do perecível. A atividade lúdica não deve ter uma direção utilitária, mas deve ser aproveitada pela vontade de cada um, subjetivamente, onde habita a ordem da fantasia e do prazer. A aprendizagem da dança, aliada à ludicidade, pode se tornar mais significativa para os indivíduos.

Há, também, a defesa de que a dança pode atuar como a primeira possibilidade de intervenção para alunos considerados indisciplinados (CLAUNIDO, 2016). A dança é um componente que oferece a possibilidade de trabalho com a indisciplina, a transformação do comportamento dito “negativo” em comportamento “positivo”. Segundo a autora, a dança seria uma solução contra o uso da medicalização, uma prática que tem crescido nos tempos atuais. Os alunos indisciplinados são os que apresentam características que subvertem as ordens disciplinares escolar e a patologização, muitas das vezes, tem sido a solução aplicada contra a indisciplina. Segundo a autora, a dança é uma arte que possibilita o aprendizado de diferentes formas, explorando as potencialidades do aluno de formas múltiplas e, nesse sentido, pode contribuir para o processo de ponderância da medicalização na educação e na vida. Desse modo, a dança oferece possibilidades de um trabalho que abrange o físico, o cognitivo e o psicossocial do ser humano (o ser integral). Os aprendizados obtidos nas aulas de dança podem ser levados para outras áreas do conhecimento e convívio social (CLAUNIDO, 2016).

Temos, também, autores que se mostram contrários a essa defesa de uma formação do ser integral. Segundo Borsatto (2015), não se pode mais falar em sujeitos determinados, mas em sujeitos inconclusos, inacabados, incompletos. Desse modo, seria impossível uma formação que atinja o indivíduo como todo ou que dê conta de formar um cidadão de forma integral. Segundo a autora, tudo depende do contexto e as condições do ensino e da aprendizagem são imprevisíveis. Os potenciais criativos devem ser estimulados tendo em vista os contextos que se inserem, contribuindo para a tessitura dos saberes e a reflexão sobre a realidade.

### **A dança como conhecimento e a defesa pela disciplinarização**

Na grande maioria dos textos analisados a dança é defendida como conhecimento. Para a comunidade de pesquisadores da dança, não somente na educação básica, como em outras áreas de pesquisa dessa linguagem artística, levantar a bandeira da dança como um conhecimento tem representado uma luta por legitimação. Uma luta, pois a dança, por ser arte, é tratada como um saber menor diante de outros conhecimentos ditos mais relevantes para a ciência e tecnologia. Essa comparação entre conhecimentos em nível de escala aconteceu e acontece com outros conhecimentos também e a dança, para conquistar espaço na academia como pesquisa, enfrenta obstáculos apresentados por argumentos que se levantam contra a sua legitimação.

Souza (2014) afirma que, dentre os tantos discursos que alimentam as discussões sobre a legitimidade do ensino da dança na educação básica, podemos encontrar o argumento de que a dança está inserida num tipo de conhecimento chamado “tácito”. Esse conhecimento tem como referência as expressões, as texturas do tato, da tonalidade de voz, da visão, entre outros sentidos. Segundo a autora, esse conhecimento tem um impacto sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos e necessita de valorização no desenvolvimento da criança, além de fazer parte de um conjunto de saberes na educação básica. A autora ainda argumenta que, no processo de evolução, a humanidade encontrou várias formas de conhecimento para manter a espécie viva e uma dessas formas, foi adaptar os próprios movimentos e postura corporal para a convivência em seus contextos.

Rengel (2012), ainda explica que, o conhecimento tácito se manifesta por meio de signos que não estão restritos ao domínio do simbólico ou convencional e sempre está presente na atividade cognitiva humana. Esse conceito foi trabalhado por Polanyi (1967), quando percebeu que a ciência, em suas atividades, por mais que demonstre rigidez em seus métodos exatos, contém uma componente tácita que os cientistas não conseguem comunicar nem partilhar em um experimento intersubjetivo, o que poderia acabar por comprometer a objetividade da ciência. Nesse sentido, é possível compreender que o “conhecimento tácito” é atuante em instâncias cognitivas de domínios percepto-sensório-motores, mas, não está desimplicado do mundo dito objetivo.

Vozz (2011) conceitua a dança como um acionador cognitivo, ou seja, é um dispositivo que desperta as capacidades criativas e as suas próprias formas de descobrir os conhecimentos, bem como as formas de aprender. Desse modo, a dança atuaria numa parceria com as demais disciplinas, dinamizando os conhecimentos e, também, ajudando os indivíduos a encontrar os caminhos para que possa aprender de outras formas, além do modo que já está acostumando a conhecer.

Tendo em vista o argumento de que a dança é um conhecimento e merece legitimidade como tal, autores como Godoy et al. (2007), Porpino e Lima (2011), Cravo (2009), Gomes (2012), Ferreira (2012), Godoy et al. (2013), Andrade e Almeida (2013), Valle (2014), Andrade e Almeida (2014), Souza (2014), Silva e Cabral (2015), Nepumoceno (2016), Fonsêca (2017), Consorte (2017), Fernandes e Marques (2017), Pereira (2017) e Pinto (2017) levantam a bandeira da disciplinarização da dança, defendendo, assim, seus projetos para a dança na escola básica. Alguns termos são usados e defendidos nesse projeto, demonstrando os muitos caminhos que foram criados para o mesmo objetivo que seria a presença da dança como disciplina no currículo escolar. Termos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, extracurricular, ensino integrado são usados quando se defende que a dança deve unir-se à outras disciplinas para se fazer presente no currículo, ou mesmo, se apresentar como uma atividade extra, não denominando-se como conteúdo obrigatório, como no caso da defesa da dança como conteúdo extracurricular. Quando se defende a presença da dança como conteúdo independente, que compreende uma carga horária específica para cumprimento obrigatório dos alunos, usa-se como argumento a existência das leis 9394/96 (BRASIL, 1996), 13.278/16 (BRASIL, 2016), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vale ressaltar que, todos os documentos citados possuem a dança discriminada, ora como conteúdo, ora como disciplina obrigatória. A partir de tais termos e de tais defesas, os pesquisadores dos documentos pesquisados erguem seus argumentos, tendo em vista suas crenças de que a dança contribuirá para a formação dos indivíduos que perpassam o percurso escolar básico.

Por mais que a maioria dos autores não defendam que as aulas de dança na educação básica tenham como conteúdo as técnicas decodificadas de dança, há autores que defendem o ensino das técnicas, bem como, uma sala de aula com dispositivos apropriados à prática de dança, tendo como referência as escolas de técnicas de dança. Autores como Borsatto e Nery (2015), Silva (2014) e Pereira (2017) criticam essa defesa, afirmando que, o que interessa na Educação Básica não é o aprendizado de uma técnica específica, mas a investigação das possibilidades de relação do corpo com o mundo, com o outro e consigo mesmo, se tornando um lugar de experiência artística.

Autores como Nascimento (2011) e Silva (2011), levantam críticas à disciplinarização da dança, usando o argumento de que, mesmo que se tenha uma ideia de trabalho inovadora, os professores, uma vez inseridos na ordem disciplinar da escola, acabam por serem pressionados a servirem uma ordem ou ideologia que ele (o professor) mesmo combate.

## Conclusão

A descrição aqui realizada, dos temas que aparecem nos anais pesquisados, segue à risca o que está registrado pelos autores em todas as edições dos eventos escolhidos até o ano de 2017 e, nesse texto, não tive o objetivo de aplicar juízo de valor aos discursos defendidos nos documentos pesquisados. Pelo contrário, reafirmo que reconheço a legitimidade desses documentos como constituintes do histórico de pesquisas em dança no Brasil e, reconheço também, a legitimidade das pesquisas de cada texto analisados, pois resultam de discussões, leituras, observações em campo, entre outros trabalhos que merecem reconhecimento epistemológico.

Ressalta-se, de antemão, que tais discursos se ergueram em espaços e tempos diferentes, durante dez anos de pesquisas em dança no Brasil, apresentados pelos encontros abordados aqui. Podemos perceber que, mediante a propagação das pesquisas e através do compartilhamento entre os pesquisadores participantes dos eventos acadêmicos estudados, identifica-se um amadurecimento diante de alguns pressupostos em pesquisas e a adoção de argumentos mais consistentes, demonstrado ao longo das edições dos anais dos ANDA e do ENGRUPEdança.

## Bibliografia

ALMEIDA, Fernanda. Dança na Educação Infantil: o desafio da sua especificidade. **Anais do 3º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Dilemas e desafios.** Maringá: ENGRUPEdança, 2011.

ANDRADE, Carolina; Caminhos da pesquisa: o professor reflexivo em dança e os possíveis diálogos com a educação infantil. **Anais do 4º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Pesquisa em dança-interculturalidade e diásporas.** Recife: ENGRUPEdança, 2013.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Fernanda. A dança na escola para a educação infantil: elementos e estratégias. **Anais do 4º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Pesquisa em dança-interculturalidade e diásporas.** Recife: ENGRUPEdança, 2013.

\_\_\_\_\_; ARIOSI, Cinthia. Dança e movimento na formação de professores. **Anais do 3º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Dilemas e desafios.** Maringá: ENGRUPEdança, 2011.

ANDRADE, Simeí. Didática para o ensino da dança: o espaço acadêmico na construção da dança lúdica na prática educacional dos alunos de licenciatura em dança da UFPA/ICA/ETDUFPA. **Anais do 3º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança: O corpo que dança – a criação de espaços na atuação acadêmica e artística.** Salvador: ANDA, 2014.

ANTUNES, Rita; GODOY, Kathya. Dança: movimento e ação cultural na escola. **Anais do 3º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Dilemas e desafios.** Maringá: ENGRUPEdança, 2011.

BITTER, Sigrid. Uma proposta metodológica de criação coreográfica a partir de estados meditativos. **Anais do 5º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança: Do homo politicus ao homo economicus: a dança no Brasil de hoje.** Rio Grande do Norte: ANDA, 2017.

BORSATTO, Mabile. Dança na Escola: um discurso sobre o senso comum. A Arte como Troca. **Anais do 2º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança: Contrações Epistêmicas.** Rio Grande do Sul: ANDA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.278** – Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016.

CLAUNIDO, Gessyca; MIRANDA, Lia; NEVES, André. Medicalização da vida e da educação: implicações do ensino de dança. **Anais do 4º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança: Formação em Dança- estratégias de emancipação.** Goiânia: ANDA, 2016.

CONSORTE, Giovana. Lições para entender o corpo. **Anais do 5º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança: Do homo politicus ao homo economicus: a dança no Brasil de hoje.** Rio Grande do Norte: ANDA, 2017.

CRAVO, Claudia. Dança. Sociabilização para crianças da rede pública de ensino fundamental I de São Paulo. **Anais do 2º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Diálogos e dinâmicas.** Rio de Janeiro: ENGRUPEdança, 2009.

CUPERTINO, Kátia. Saberes Docentes para o Ensino da Dança no Contexto Escolar. **Anais do 2º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Diálogos e dinâmicas.** Rio de Janeiro: ENGRUPEdança, 2009.

FIALHO, Aline; VIEIRA, Alba; BASTOS, Fernanda; SANTOS, Daiane; VIEIRA, Nara. Saber artístico, dança e educação. **Anais do 3º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Dilemas e desafios.** Maringá: ENGRUPEdança, 2011.

FONSÊCA, Agnaldo. Um olhar para a dança na escola: as manifestações culturais locais de Itapuã como referências simbólicas e estéticas para o processo de ensino de dança na educação formal. **Anais do 5º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança: Do homo politicus ao homo economicus: a dança no Brasil de hoje.** Rio Grande do Norte: ANDA, 2017.

GODOY, Kathya; ALMEIDA, Fernanda; ANDRADE, Carolina; PIMENTA, Rosana; BORGES, Barbara; SOUZA, Eliano; ALVES, Flávia; SILVA, Luciana; ELVIRA, Marcilene; SILVA, Nadja; OLIVEIRA, Rebeca; HARNIK, Tânia. Formação, ensino e aprendizagem em dança: reflexões e ações em um grupo de pesquisa. **Anais do 3º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança: Pesquisa em dança na universidade.** Salvador: ANDA, 2013.

\_\_\_\_\_; ANTUNES, Rita. A Criança que Dança na Vida Real. **Anais do 2º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança: Diálogos e dinâmicas.** Rio de Janeiro: ENGRUPEdança, 2009.

GOMES, Marcos. Educação em dança: perspectivas dialógicas para um ensino emancipatório a partir de Paulo Freire. **Anais do 2º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**: Contrações Teorias do corpodança: ensino, pesquisa e cena. São Paulo: ANDA, 2012.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MOLINA, Alexandre. Corpo, dança e educação: paradigmas em trânsito. **Anais do 5º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Do homo politicus ao homo economicus: a dança no Brasil de hoje. Rio Grande do Norte: ANDA, 2017.

NEPOMUCENO, Marília. PIBID na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato: expectativas. **Anais do 4º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**: Formação em Dança- estratégias de emancipação. Goiânia: ANDA, 2016.

PINTO, Amanda. Corpo e aprendizagem: movimentos possíveis. **Anais do 5º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Do homo politicus ao homo economicus: a dança no Brasil de hoje. Rio Grande do Norte: ANDA, 2017.

PORPINO, Karenine; LIMA, Ruth. Dança e Infância: contribuições para o ensino. **Anais do 2º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Contrações Epistêmicas. Rio Grande do Sul: ANDA, 2011.

RENGEL, Lenira. Uma conceitualização de mediação a partir das reflexões e argumentações do comitê Dança em mediações educacionais. **Anais do 2º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Contrações Epistêmicas. Rio Grande do Sul: ANDA, 2011.

\_\_\_\_\_. Categorias de análise para a dança em mediações educacionais. **Anais do 2º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**: Contrações Teorias do corpodança: ensino, pesquisa e cena. São Paulo: ANDA, 2012.

SÁ, Andreza; SILVA, Renata. O ensino da dança através do jongo. **Anais do 5º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Do homo politicus ao homo economicus: a dança no Brasil de hoje. Rio Grande do Norte: ANDA, 2017.

SILVA, Dilma. Do movimento expressivo à linguagem da dança: uma experiência na educação infantil. **Anais do 2º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**: Contrações Teorias do corpodança: ensino, pesquisa e cena. São Paulo: ANDA, 2012.

SILVA, Edna. A Dança e a Educação em Tempo Integral. **Anais do 2º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Contrações Epistêmicas. Rio Grande do Sul: ANDA, 2011.

\_\_\_\_\_. Sala ambiente para a dança na educação básica. **Anais do 4º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Formação em dança. Rio Grande do Sul: ANDA, 2015.

SILVA, Nadja. Dança e Ciências: Experiências Educacionais na Escola de Jovens e Adultos. **Anais do 2º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Contrações Epistêmicas. Rio Grande do Sul: ANDA, 2011.

SILVA, Suzanne; CABRAL, Yasmin. Pibid dança UFRN: AÇÕES E REFLEXÕES NA ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CAMPOS **Anais do 4º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Formação em dança. Rio Grande do Sul: ANDA, 2015.

SOUSA, Sílvia. Corpo e dança: outros modos de aprender na escola. **Anais do 3º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**: O corpo que dança – a criação de espaços na atuação acadêmica e artística. Salvador: ANDA, 2014.

SOUZA, Luiza. Entre a Dança e a Educação: Estratégias metodológicas para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem em Dança. **Anais do 2º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança**: Diálogos e dinâmicas. Rio de Janeiro: ENGRUPEdança, 2009.

SOUZA, Macedo. As contribuições da dança no processo de leitura e escrita. **Anais do 3º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança**: Dilemas e desafios. Maringá: ENGRUPEdança, 2011.

VALLE, Flavia. PIBID/UFRGS: iniciação a docência em dança. **Anais do 3º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**: O corpo que dança – a criação de espaços na atuação acadêmica e artística. Salvador: ANDA, 2014.

VARGAS, Lisete. A inserção de objetos e brincadeiras como proposta metodológica para o ensino da dança na educação infantil. **Anais do 2º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**: Contrações Teorias do corpodança: ensino, pesquisa e cena. São Paulo: ANDA, 2012.

\_\_\_\_\_. Pibid dança ufrgs: nosso olhar. **Anais do 3º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**: Pesquisa em dança na universidade. Salvador: ANDA, 2013.

VIEIRA, Alba; OLIVEIRA, Rafaela; SOUZA, Débora; VIEIRA, Isabela; MATZKER, Lívica; GAMA, Edlene. Analisando o Conhecimento sobre Dança em uma Escola Pública de Viçosa-MG. **Anais do 3º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança**: Dilemas e desafios. Maringá: ENGRUPEdança, 2011.

VOSS, Rita. Projeto movimento e cultura na escola: dança - emergências epistemológicas em educação. **Anais do 3º Encontro de Grupos de Pesquisa em Dança**: Dilemas e desafios. Maringá: ENGRUPEdança, 2011.