

A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica

The history of dance education in Brazil and the Basic Education

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

dagmar.bezerra@ifg.edu.br

Instituto Federal de Goiás – IFG
Campus Goiânia
Goiás – Brasil

Luciana Gomes Ribeiro

luciana.ribeiro2@ifg.edu.br

Instituto Federal de Goiás – IFG
Campus Aparecida de Goiânia
Goiás – Brasil

Resumo

Este trabalho resulta de pesquisa realizada sobre o ensino de Dança no Brasil e a sua inserção nas escolas de educação básica, a partir de revisão bibliográfica da história do ensino da dança no Brasil e sua inserção como conteúdo das Artes na escolarização básica. Iniciou-se por um breve histórico da dança como campo da Arte nos espaços formais e a contribuição dos precursores da área no país. Foi tomado como categorias de análise o levantamento das concepções de dança, corpo, educação, professor e formação docente, com o objetivo de contribuir com a reflexão sobre o ensino da dança no país, porque entende-se que a formação em Dança pode desencadear reflexões sobre o campo da dança e da educação.

Palavras-chave: Dança. Educação. Formação Docente. Ensino da Dança.

Absbract

This paper is the result of research carried out on dance education in Brazil and its insertion in basic education schools. Based on a bibliographic review of the history of dance education in Brazil and its incorporation as content of the Arts in basic schooling, the text starts with a brief history of dance as a field of Art in formal spaces and the contribution of the precursors of the area in the country. The analysis of dance, body, education, teacher and training concepts was taken as analysis categories in order to contribute to the reflection on dance education in the country, because it is understood that dance training can trigger reflections on the field of dance and education.

Keywords: Dance. Education. Teacher Training. Dance Education

Introdução

Na área de ensino de dança, o reconhecimento de um corpo socialmente construído tem nos levado a elaborar propostas educacionais que considerem tanto o processo quanto o produto, que não desconsiderem a técnica, mas que ao mesmo tempo não abandonem o processo criativo e que, enfim, trabalhem com a expressão pessoal como uma expressão de um corpo sócio-político-cultural. Estamos buscando um ensino de dança que trabalhe com os significados e que trace relações diretas entre dança, educação e sociedade.

Isabel Marques, 1998.

A autora da epígrafe acima traz questões que envolvem o ensino da dança na contemporaneidade, o que implica em se compreender que as concepções de corpo e de dança sofreram transformações ao longo dos tempos. Na atualidade, reconhece-se o corpo presente construído nas relações sociais, composto nos processos criativos e por técnicas, expressivo das aprendizagens pessoais, afetivas, culturais, sociais e políticas, possibilitando o diálogo entre dança, educação e os sujeitos sociais.

Nesse sentido, olhar para a historicidade do ensino de dança, demanda um olhar sobre a história da própria dança, que é antiga. Entretanto, o seu ensino é uma atividade humana mais recente, e quando se trata dos seus processos de ensino-aprendizagem em nível universitário e em nosso país, a história data da segunda metade do século XX.

Para se compreender melhor a trajetória pela qual a dança passou na sua constituição como área de ensino no Brasil, buscou-se, nessa pesquisa, contextualizar a criação das escolas de dança, os cursos de graduação, bem como a inserção da dança nas escolas de educação básica, buscando analisar a história do ensino da dança no país.

As escolas, as graduações e as licenciaturas em Dança

A história do ensino e das escolas de dança no Brasil está ligada ao surgimento das escolas de ensino do balé. O país experimentou a primeira proposta de balé no Rio de Janeiro, em 1813, no então Real Theatro de São João, hoje Teatro João Caetano, com uma apresentação pública. Entretanto, somente no início do século XX é que sua difusão

foi impulsionada com as visitas de renomadas companhias, por exemplo, 1913 e 1917 com Vaslav Nijinski (1889-1950, bailarino e coreógrafo russo, que se destacou por suas performances e excepcional virtuosismo técnico) e 1918 e 1919 com Anna Pavlova Matijewaja (1881-1931, bailarina russa, que dançou grandes balés solo, tendo em seu repertório os clássicos e dançou personagens próprios e coreografado por ela), se apresentando no Teatro Municipal do Rio de Janeiro (PEREIRA, 2002; SAMPAIO, 2013).

As escolas de dança, em sua maioria, tinham o balé clássico como “a dança” e, além de buscarem a excelência nessa estética, também serviam como locus da prática de atividades físicas ou mesmo do ensino das noções de etiqueta às alunas, uma vez que a maioria delas detinha uma condição socioeconômica privilegiada. O ensino da dança nestas escolas se organizava numa proposta estética, por meio de um código técnico de passos e regras e, também, a partir de uma produção glamourosa para os que detinham o capital cultural e econômico (BOURDIEU, 2012), chegando a vigorar como sinônimo de *status* social, o que dificilmente oportunizou às classes desprivilegiadas o acesso à aprendizagem da técnica ou mesmo como espectadores dos espetáculos, distante da proposta do ensino da dança como contributo à formação integral dos sujeitos, que se tem hoje.

Estas primeiras escolas abriram caminho para o estabelecimento de várias outras escolas de dança no país, como importantes espaços para a formação de bailarinos, visando alcançar a formação artística em prol da atuação e profissionalização do artista da dança. Assim, cita-se as escolas criadas por Angel e Klauss Vianna (MILLER, 2010), numa proposta que provocou compreensões sobre a hegemonia metodológica de ensino do balé clássico no país. A dança, seus gêneros estéticos e, conseqüentemente, metodologias de ensino foram se desenvolvendo e ampliando os olhares e as possibilidades de existência, transformando a história da dança cênica brasileira.

Nesse sentido, Klauss Vianna desenvolveu método próprio de experimentação corporal e foi vanguarda no uso do termo “expressão corporal” no Brasil; e Angel Vianna se destacou pelas pesquisas a partir da proposta somática, tornando-se referência nos trabalhos de dançaterapia e expressão corporal ao criar o curso “Recuperação Motora e Terapia” através do movimento (MILLER, 2010).

Poder-se-ia citar outros tantos exemplos de escolas criadas para o ensino da dança nas diferentes regiões do Brasil. Mas, o que é necessário esclarecer é que algumas destas

escolas resultaram de iniciativas de bailarinos e/ou ex-bailarinos, que quiseram viver da dança e/ou ensinando dança, e isto possibilitou a esses espaços a condição de livres tanto da regulamentação estatal, quanto em relação à proposta pedagógica, condições de salubridade do espaço físico, avaliação e financiamento.

É importante salientar que também havia escolas públicas de dança. O Estado ofertava a formação em dança nos teatros, com foco na formação de artistas para a montagem de espetáculos para a vitalidade do próprio espaço. A formação nessas instituições se pautava na composição do corpo de baile ou dos solistas, que trariam como contrapartida as apresentações ao público, já que era uma formação técnica com finalidade de formar bailarinos para a atuação artística profissional.

Assim, ao olhar para a história da formação em dança no Brasil, percebe-se que a mobilização da área e das categorias da dança provocaram rupturas, desenvolvendo e ampliando atuações, pressionando novas configurações, o que resultou em conhecimento acadêmico, a partir das especificidades do campo, que passou a ser desenvolvida no ensino superior. E foi no início da segunda metade do século XX que uma instituição pública teve a iniciativa de pensar a dança e propor seu ensino como formação universitária, abrindo caminho para a história brasileira do ensino da dança em nível superior.

O Brasil dos anos 1950/60 vivenciou o espírito inovador na indústria, com suas novas tecnologias; na política, com uma democracia populista baseada no desenvolvimentismo promovido pelo então presidente Juscelino Kubistchek; e na arte em suas diferentes linguagens, acionando novas perspectivas e conferindo uma progressiva atualização cultural para o país, com os centros urbanos respondendo a esse clima progressista (NOGUEIRA; GUIMARÃES, 2017).

Nesse contexto histórico-cultural,

A Bahia respondeu a esse momento, com entusiasmo e esforço singular, reunindo os diversos setores públicos para um projeto inovador para atualização do Estado e da cidade de Salvador. A cultura e a arte moderna estariam ali, estruturantes desse processo e a então, Universidade da Bahia, o local de sua expansão (NOGUEIRA; GUIMARÃES, 2017, p. 51).

Sobre os cursos de Dança em nível superior no país, a história teve início em 1956, quando a Universidade Federal da Bahia (UFBA) criou as Escolas de Arte, que contemplavam a Música, a Dança e o Teatro. De acordo com a instituição, a fundação

destas escolas foi parte de um projeto visionário, que proporcionou à Universidade destaque nacional por sua iniciativa pioneira na área, tracejando seu perfil de excelência nas Artes e Humanidades (UFBA, 2017, s/p).

O perfil inicial que se propôs para o egresso do curso foi o de bailarino profissional. Isto foi alterado por força da Reforma Universitária promovida pelo Ministério da Educação em 1968, que requereu de todas as instituições de nível superior mudanças em suas propostas de cursos, o que ocorreu no curso de Dança da UFBA em 1976. Foi a partir deste ano, que o curso de Dança “instituiu o acesso à formação em licenciatura em Dança e dançarino profissional” (AQUINO, 2010, p. 228).

Na entrevista com a professora Dulce Aquino, ex-diretora da Escola de Dança/UFBA, realizada por Motta (2010, s/p), fica claro que, mesmo em seu início, a Escola de Dança não se configurou em um conservatório, porque já tinha “um espírito muito atual, totalmente vanguarda para a época”, apesar de até 1960 não haver um conteúdo programático a ser seguido. Somente nesse ano, com a chegada de Rolf Geleweski à direção da Escola no período de 1960 a 1965, que foram estruturados os conteúdos pedagógicos do curso de Dança (MOTTA, 2010).

O impulso dado pela UFBA ao ensino da dança em nível superior não foi seguido por nenhuma outra Instituição de Ensino Superior (IES) até os anos 1980. Somente no ano de 1984 duas outras IES vão iniciar a oferta de cursos superiores de Dança, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), em convênio firmado com a Fundação Teatro Guaíra de Curitiba e a UniverCidade no Rio de Janeiro. E dois anos depois, em 1986, a Universidade de Campinas (Unicamp) também dá início à formação superior em Dança. Cabe, aqui, esclarecer que a formação desenvolvida nesses cursos de graduação não tinha como foco a formação de professores para a educação básica, mas a formação profissional do artista da dança.

A ação precursora da UFBA, em ofertar o curso de Dança, manteve-a por três décadas como o único projeto em desenvolvimento no país “a cumprir a função de formação profissional universitária em Dança” (UFBA, 2017, s/p). Isto pode indicar a ausência de incentivos a iniciativas de cursos de formação acadêmica na área. A partir do funcionamento das Escolas de Arte, a universidade baiana conseguiu criar no estado um espaço de diversidade e efervescência cultural, o que resultou na autonomia da Escola de Dança, que investiu na formação do profissional em dança. Atualmente, essa estruturação se efetiva na formação de dançarinos e produtores de arte e cultura no bacharelado em

Dança, e na formação do professor de dança para os diferentes espaços sociais na licenciatura em Dança.

A partir dos anos 2000, pode-se dizer que houve a expansão no número de instituições de ensino superior e, conseqüentemente, na quantidade de vagas ofertadas nas diferentes áreas do conhecimento.

Houve aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas ocorrido a partir dos anos de 1990. 74% de todas as matrículas de graduação estão no setor privado, respondendo o setor público por apenas 26%. A rede federal totalizava 504.797 matrículas em 2001; em 2010, atingiu 938.656 (crescimento de 85,9%); nas IES estaduais, o quantitativo de matriculados na década em questão passou de 360.537 para 601.112 (expansão de 66,7%); na rede municipal, o aumento foi mais tímido (30,6%): das 79.250 matrículas informadas em 2001, chegou a 103.530 em 2010 (BARROS, 2015, p. 363).

No campo da dança, a oferta de vagas aumentou numa progressão geométrica e se expandiu para as demais regiões brasileiras. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2019), há 54 cursos de Dança em funcionamento hoje no Brasil, sendo 37 licenciaturas, 15 bacharelados e 02 tecnológicos, todos na modalidade presencial. No site da UFBA, há referência ao curso de graduação em Dança (licenciatura) na modalidade de educação a distância (EaD), entretanto não foi possível confirmar esta informação junto ao MEC, quando foi acessado o relatório sobre os cursos de Dança em funcionamento no período desta pesquisa.

Na região Norte, por exemplo, em 2001, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) criou a licenciatura em Dança, na Escola Superior de Artes e Turismo, em Manaus (UEA, 2017), a primeira da região. Isto nos mostra que a formação em Dança no nível superior, no Brasil, foi atravessada pelo pioneirismo da UFBA, ainda na década de 1950; pela acanhada expansão, nos anos 1980, influenciada pela carência de profissionais da área; e, por fim, pelas políticas de expansão do ensino superior adotadas pelo Estado ao longo dos anos 1990, culminando com a excentricidade da criação de um curso superior com a abordagem de um único gênero de dança.

O Instituto de Dança da Universidade Estácio de Sá (Unesa), no Rio de Janeiro, optou pela profissionalização da Dança de Salão, com o curso superior de Dança de Salão e Coreografia. Vindo das danças midiáticas, Carlinhos de Jesus, dançarino e coreógrafo, destaca-se como diretor do Instituto à frente do projeto. De acordo com os documentos disponíveis, este curso possibilita também a “certificação intermediária que habilita o

aluno para ingressar no mercado de trabalho, antes do término da graduação, como Gestor de Eventos de Dança de Salão” (UNESA, 2017, s/p), o que é apontado como um ponto forte da instituição na oferta desse curso.

A criação e a expansão dos cursos de graduação em Dança no Brasil apontam para a consolidação da dança como área de conhecimento artístico e favorece a sua inserção nas escolas de educação básica como uma linguagem corporal passível de ser ensinada e aprendida no contexto da escolarização formal.

Ao se compreender a história do ensino da dança em nível superior, vale buscar o entendimento de como e de quando esta linguagem da arte corporal passou a compor as práticas pedagógicas e foi reconhecida como conhecimento formativo no contexto da educação escolarizada.

Ao final desse breve cenário sobre a criação dos cursos superiores de dança no Brasil, surge um questionamento de quando ou como a dança foi inserida na escola e qual a relevância dessa presença no espaço educacional. A questão é pensar que, em algum momento, a dança entra para o currículo da escola formal e lá se encontra atualmente.

A dança chega às escolas de educação básica

Uma das perspectivas do ensino da dança parte do reconhecimento de que a corporalidade dançante é socialmente construída. Para Marques (1998, p. 76), isso é o que impulsiona a elaboração de “propostas educacionais que considerem tanto o processo quanto o produto, que não desconsiderem a técnica, mas que ao mesmo tempo não abandonem o processo criativo”. Para a autora, trabalhar com a dança na escola é compreender que a expressão pessoal do discente revela o trabalho conceitual de um corpo social, político e cultural. Nesse sentido, busca-se o ensino significativo de dança, que estabeleça relação entre dança, educação e sociedade.

A dança chega à escola através da inserção da educação física na matriz curricular. A Educação Física, como disciplina, foi introduzida no espaço escolar no final do século XIX no Brasil, com a função de ensinar os princípios “higiênicos” e “eugenistas” difundidos pela ginástica alemã, e incentivada pela defesa de Rui Barbosa, em 1882, em Parecer sobre a Instrução Pública. De acordo com Marinho (1943, p. 46), com a instrução

primária deveria se dar também a educação “física” e “moral”, assim, nesse nível de ensino, “a educação constituirá em limpeza, exercícios, posições e maneiras do corpo, asseio e decências do vestuário, o mais simples e econômico possível, *danças* e exercícios ginásticos, ornicultura, passeios de instrução” (grifo nosso).

Nesse mesmo período, a arte chega às escolas com a inserção do desenho para o trabalho industrial na perspectiva de formação de mão de obra para o desenvolvimento da recente industrialização brasileira, passando a sua oferta a ser obrigatória no ensino secundário (SILVA, 2019). Logo, o foco do ensino de arte na escola se pautava nos princípios das artes plásticas ficando as demais linguagens diluídas nos conteúdos ensinados. O componente de ensino do desenho industrial como conteúdo da arte na escola vai permanecer nos currículos da educação básica por mais de 30 anos, quando sofrerá alteração, a partir das influências do movimento escolanovista no Brasil no início da década de 1930 (GUIMARÃES, 2018).

Na proposta da Escola Nova, a arte deveria ter como objetivo o desenvolvimento da expressão discente, já que havia uma “preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 47), caracterizando um ensino baseado na experiência e nas manifestações psicológicas. A proposta da Escola Nova se pautava em metodologias baseadas no desenvolvimento expressivo dos alunos, como um meio para a formação artística e estética, a partir da livre expressão.

O projeto de uma escola ativa, a partir das influências do escolanovismo, baseada nos estudos de teóricos como John Dewey, Viktor Lowenfeld, Herbert Read (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010), aponta para o ensino da Arte como desenho/pintura livre, favorecendo a continuidade da hegemonia das Artes Visuais como conteúdo das aulas, ao mesmo tempo que a aprendizagem da composição, a partir de referências das diferentes linguagens artísticas passam ao largo da escola.

Nesse contexto, a dança permanece na escola com uma função recreativa e/ou comemorativa, legitimando-se como conteúdo de ensino da educação física e sendo pouco considerada em sua relação direta com a arte. Assim, a dança no Brasil, enquanto ensino, se deu em escolas especializadas, em escolas particulares, como atividades extracurriculares e em algumas escolas públicas, quando o professor de Educação Física a insere em suas aulas (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010). Não que o conteúdo da dança seja reconhecido como necessário à formação escolar, mas como parte da

educação do corpo, que está em processo de aprendizagem, e que poderia ser substituída por atividades físicas e ou recreativas.

No contexto da escola tecnicista, a partir dos anos 1970, no Brasil, a dança ainda não havia sido inserida como a arte do corpo no contexto escolar, nem mesmo na Educação Artística, recém criada pela Reforma de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692, de dezembro de 1971: “Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Essa obrigatoriedade da Educação Artística na educação básica não foi suficiente para que essa área de ensino alçasse o *status* de disciplina, mas apenas a condição de “atividade educativa”. Esta é compreendida como conteúdo não sistematizado no “currículo comum”, portanto não são componentes curriculares, mas atendem, de certa forma, aos objetivos propostos no projeto escolar. Ainda que com essa distinção da Educação Artística como atividade educativa, foi a partir da sua presença obrigatória nos ensinos de 1º e 2º Graus, que se tem início “a formulação de currículos mínimos para os cursos de Licenciatura em Educação Artística, em 1973” (MOLINA, 2008, p. 28).

No contexto dos currículos mínimos para a formação docente nos cursos de graduação em Educação Artística, a dança ocupa o lugar de conteúdo. Como nos aponta Barbosa (2003, p.10, grifo nosso),

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, *dança* e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau.

Isto implicou na formação de um professor polivalente, que se queria competente, capaz de dominar os conteúdos dessas múltiplas linguagens da Arte em sala de aula, mas que resultou em uma prática insuficiente para garantir a qualidade no ensino de qualquer uma daquelas linguagens.

De acordo com Furlan e Fiuza (2013, p. 3),

O aluno era submetido a meras atividades artísticas, sem a definição clara dos objetivos das práticas escolares ali desenvolvidas. Então, para atender a essas necessidades, os professores passaram a seguir os livros didáticos de Educação Artística. Com difíceis condições de trabalho, não possuíam uma formação universitária de qualidade. Além disso, não dispunham de tempo para aprofundamento metodológico.

A Educação Artística esteve com a responsabilidade de desenvolver na educação básica os conteúdos de *dança*, pintura, teatro, desenho, poesia, dentre outras, entretanto a valorização de conteúdos mais técnico-acadêmicos e que possibilitavam a aprovação em vestibulares e concursos constrangeu a dança ao lugar de ilustração lúdica das festividades e datas comemorativas na escola (MARQUES, 2003).

De acordo com Branches e Vieira, (2014), a educação artística na escola não alcançou as possibilidades educacionais e culturais, resultante das manifestações espontâneas e autoexpressivas, desconfigurando os sentidos e significados da arte, provocando o desenvolvimento indiscriminado de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística na educação escolar, relegando o professor da área a um papel cada vez mais irrelevante e passivo.

Nesse sentido, não há que se falar em dança no contexto da Educação Artística, já que esta não logrou êxito em ser inserida no currículo comum dos ensinos de 1º e 2º graus, ficando o ensino da arte preso a velhos modelos pedagógicos, desvinculando o aluno de sua realidade cultural e social (MATOS, 1999).

Não contemplada pela Educação Artística, a dança encontra na Educação Física uma ambiência “menos hostil” para se instalar nas escolas. Para Ribeiro (2010), no contexto da década de 1970, os cursos de licenciatura em Educação Física representaram, ao mesmo tempo, o *poder militarizado* e o *corpo inventivo*. Portanto, a dança nos cursos, nesse período, ocupa *um não lugar*. O que isto quer dizer? Quer dizer que, na escola, a dança não era conteúdo específico de qualquer das duas disciplinas, relegando-a a eventualidades do calendário escolar.

É somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que o ensino de Arte é estabelecido como componente curricular, devendo abranger as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. “Art. 20 §2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

De acordo com Strazzacappa (2003, p. 74),

Na educação básica, isto é, nas escolas de ensino regular, ela [a dança] costuma ser vista como conteúdo da Educação Física, fato claramente indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área dessa disciplina. Embora

as Diretrizes situam a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular.

A partir da LDB/1996, foram elaborados documentos complementares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança (DCNs), em 2004, visando elucidar o alcance do que determina aquela Lei. A distinção do ensino de Arte a partir das quatro linguagens vai ser introduzida pelos PCNs, quando no volume destinado ao componente curricular Arte no ensino fundamental apresenta, na segunda parte, as linguagens artísticas em tópicos específicos.

Artes Visuais: Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais; As artes visuais como objeto de apreciação significativa; As artes visuais como produto cultural e histórico.

Dança: A dança na expressão e na comunicação humana; A dança como manifestação coletiva; A dança como produto cultural e apreciação estética.

Música: Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.

Teatro: O teatro como expressão e comunicação; O teatro como produção coletiva; O teatro como produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997, p. 7, grifos nossos).

Ainda que os PCNs não garantissem que essas linguagens fossem desenvolvidas nas escolas, porque são parâmetros orientadores e não um currículo mínimo, o fato é que as áreas tinham uma base orientadora para se buscar a efetivação das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no currículo da educação básica.

Para Molina (2008), a proposta apresentada nos Parâmetros, passados dez anos, ainda não havia encontrado ressonância nas contratações de professores para atender as demandas de docentes para as quatro linguagens. Isto impactou em um não desenvolvimento, de fato, das diferentes linguagens no ensino da Arte na escola, ficando ainda as aulas concentradas na Educação Artística pelo viés das Artes Visuais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, lançam alguma celeridade à valorização da dança como componente curricular da educação básica, quando estabelecem orientações gerais para a criação, credenciamento e reconhecimento de

cursos de graduação em Dança e ratifica a legitimidade das Diretrizes para a formação de professores de dança: “Art. 12. Os cursos de graduação em Dança para a formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (BRASIL, 2004).

Esses documentos não foram suficientes para a presença efetiva da dança no currículo da educação básica, talvez em função dos resquícios de uma organização escolar alicerçada na valorização do pensamento intelectual em detrimento de aspectos estéticos, imaginativos e criativos. Para Pereira (2007), isso ocorre porque a educação escolar reproduz o modelo social da atualidade relegando a criatividade, o lúdico e o estético a um valor social menor, quando supervaloriza o trabalho e as ações educativas com fins utilitários. Isto constitui-se em prejuízo para a formação dos sujeitos, uma vez que a educação escolar deveria objetivar a formação omnilateral, ou seja, formação pedagógica, intelectual, filosófica e política articuladas e visando a emancipação humana (FRIGOTTO, 2003).

Entende-se, aqui, que um projeto público, e que impulsiona o desenvolvimento de uma educação com qualidade, requer para além de uma reformulação político-estrutural. De acordo com Rodrigues (2015, p. 15), esse projeto perpassa a análise dos condicionantes e determinantes sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos em sua totalidade. O que pressupõe a ressignificação da dança na escola, bem como um novo olhar para a formação e profissionalização docente, a partir de propostas que objetivem a emancipação de sujeitos, a transformação social, o desenvolvimento de potencialidades, a autonomia do pensamento enquanto prática criadora e de liberdade.

Nesse sentido, a busca da garantia do ensino da dança como componente curricular da educação básica veio com a aprovação da Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, que estabeleceu uma nova redação à LDB/1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) no que se refere ao currículo dos diferentes níveis de ensino da educação básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º *O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.*

§ 6º *As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo* (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A Lei nº 13.278/2016 estabeleceu ainda, em seu Art. 2º, que os sistemas de ensino terão um prazo de cinco anos para a implantação total das alterações previstas, incluindo a necessária e adequada formação de professores de dança para atuação na educação básica.

Diante dessa dinâmica de inserção da dança na educação básica, observa-se o necessário debate sobre a formação do profissional para atuar à frente das aulas da disciplina Dança na escola. Para Molina (2008, p. 22),

A situação da Dança nas escolas brasileiras carece de investimentos tanto quanto as demais áreas e setores correlacionados, a exemplo da formação dos profissionais que irão atuar neste espaço. Tal carência é também reflexo dos desfechos históricos e das escolhas administrativas de investimento para o setor.

Esse dado advém do reconhecimento da dança como conhecimento específico de uma dada área e também como “elemento essencial para a educação do ser social” (MARQUES, 1997, p. 23). Portanto, a sua inserção na escola oportuniza aos estudantes vivenciá-la em seu viés de atividade artística e física, conseqüentemente, refletindo sobre seus aspectos e influências como patrimônio cultural. Isto porque entende-se que, “a dança, sob o enfoque educacional, é de extrema importância para o desenvolvimento físico, mental, afetivo e social do ser humano” (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010, p. 498).

Nesse contexto, a concepção de sujeito que dança e que pela dança alcança caminhos que possibilitam a transformação de si e da sociedade importa para a proposição de uma escola emancipadora, baseada em práticas significativas que incluam as diferentes linguagens da Arte. A presença da dança na escola traz em si a possibilidade de se alcançar os alunos em suas singularidades, a partir das práticas sociais pré-existentes em dança, configurando-se como princípio das discussões nas aulas para o diálogo e construção de novos conhecimentos.

Concepções de dança, corpo, educação, professor e formação de professores

A concepção de dança como conteúdo obrigatório e como manifestação artística e cultural adotada nos currículos escolares demonstra as concepções de educação, de professor e de formação desenvolvidas nas escolas e que podem ou não contribuir para a construção de um pensamento que percebe a dança também como uma atividade estética, para além de atividade lúdica e descompromissada.

Nesta pesquisa, percebe-se o ser dançante como um constructo social integral, constituído na totalidade, concebendo-o como uno a partir das capacidades intelectuais, sociais e motoras, todas interligadas. Ao mesmo tempo que ele é integral, omnilateral, também é inacabado e complexo, já que nossa formação e desenvolvimento ocorre ao longo da vida. Para Vasconcellos (2007, p. 50), “aprendemos e nos formamos durante toda a vida, num processo contínuo, inacabado e conflituoso, que nos exige constante reflexão e reformulação”.

Essa compreensão de ser dançante acolhe a ideia da dança como conhecimento do sensível no campo das artes. Nesse sentido, a dança é movimento, corporalidade, cultura e estética, e isto implica na formação do ser pelo intelecto e pelos sentidos (MEDEIROS, 2005), o que inclui o corpo.

Corpo, aqui entendido, como forma biológica dotada de cognição, que transforma a natureza e por ela é transformado e, também, como realização social, que se humaniza pelo trabalho, que se constrói nas interações interpessoais e se modifica ao longo da história. Nas palavras de Ribeiro (2010, p. 55):

O corpo é a concretude do presente e também do passado, lugar de produção e transformação da realidade imediata, ao mesmo tempo em que é lugar de memória e preservação. O corpo é lugar de história e, por isto mesmo, a própria história estabeleceu tratamentos diferenciados a ele, de acordo com a compreensão que se tinha do mesmo. No panorama das várias histórias do corpo, pode-se afirmar que ele preenche lugares distintos e estabelece sentidos ambíguos e complexos na apresentação e constituição da realidade, passada e presente.

Esta concepção de corpo permite-nos compreender o valor do ensino da dança como conteúdo da educação básica e a necessidade de que esse conteúdo seja ministrado por profissionais formados na área. Historicamente, esse ensino principia como um componente da educação física, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, a

sensibilidade, a expressão corporal, a cooperação, mas alcança a maturidade quando é reconhecida como uma das linguagens artísticas.

No contexto da legislação educacional atual, a Arte é estabelecida como componente curricular obrigatório, o que implica em necessária formação dos professores para atuarem com as especificidades de cada uma das linguagens que a compõe: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Uma das implicações mais efetivas da promulgação da LDB de 1996 é a de que o docente em educação artística com formação polivalente das décadas de 1970 e 80 deveria ser gradualmente substituído por professores com domínio prático e teórico aprofundado em uma das linguagens artísticas. Essa prerrogativa acarretou, nos últimos dez anos, a reestruturação curricular de praticamente 100% dos cursos de licenciatura em arte nas universidades brasileiras, fazendo com que esses novos currículos se voltassem a uma formação específica nas áreas de conhecimento compreendidas pela grande área das artes, aliada à reflexão acerca das questões relativas às linguagens artísticas, à educação e com cargas horárias de atividades práticas predominantes, tanto na aquisição da linguagem artística pelos graduandos quanto nas práticas pedagógicas que esses exerceriam como docentes em arte (FERREIRA, 2008, p. 2).

No sentido de se compreender como a especificidade da dança é tratada pelos docentes, partimos da concepção de formação de professores como momento de constituição do trabalhador docente, ou seja, do professor que é concebido como agente social e intelectual transformador. De acordo com Bezerra (2016, p. 109),

Uma formação humanística, geral, integral, desligada do mundo da produção, para que não se perca seu valor formativo em função das especializações técnicas, tendo acesso a uma cultura histórica e cuja aquisição ajudaria o ser humano a interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela.

E esta formação sendo fundamentada na concepção de educação como prática social, que interfere na realidade “formando e transformando o ser social pela mediação entre os sujeitos, possibilitando-lhes formação omnilateral, a partir dos conhecimentos já produzidos e oportunizando a produção de novos conhecimentos” (BEZERRA, 2016, p. 93), aqui, os conhecimentos para a docência em Dança.

À guisa de conclusão

Ao finalizar essa breve análise da inserção do ensino da Dança no Brasil, bem como sua chegada e permanência nas escolas de educação básica, vê-se como possibilidade a compreensão histórica sobre o seu ensino no país e os primeiros passos das escolas de Dança que, inicialmente, formaram os bailarinos que, mais tarde, se tornaram professores nas escolas livres/técnicas.

A história do ensino da Dança e sua relação com a educação básica perpassa o histórico da criação das escolas de dança, os cursos de graduação e sua inserção na educação formal. A proposição da dança na escola como uma das linguagens artísticas obrigatórias no ensino das artes na educação básica é a culminância de um percurso iniciado, ainda na década de 1950. Isto é indicativo de que a introdução da dança nas escolas necessita de profissionais qualificados nas suas especificidades para seu ensino.

O trato pedagógico da dança carece estar coerente com as propostas efetivas de formação docente e estas coerentes com aquela, se o objetivo for a formação para a emancipação. Numa perspectiva crítica, o ensino da dança necessita estar balizado pelo conhecimento humano e pela cultura construída historicamente. A partir dessa compreensão possibilitada pela revisão bibliográfica, assume-se, aqui, as manifestações na dança e na educação como prática social com especificidades das áreas artística e educacional.

Enfim, entende-se a dança como parte da formação identitária da humanidade e da sua formação cultural, implicando em tê-la nos espaços formativos que intentam desenvolver a formação integral dos sujeitos, que são complexos em sua constituição humana. O desenvolvimento do seu potencial criativo requer acesso às diferentes áreas do conhecimento como oportunidade de experimentação da sua criatividade e sua sensibilidade.

Referências

- AQUINO, Dulce T. L. Silva e. Escola de dança. In: TOUTAIN, Lídia M^a B. B.; SILVA, Rubens R. G. da (Org.). *UFBA: do século XIX ao século XXI* (memorial, vol. 1). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação. Salvador: EdUFBa, 2010, p. 227-239.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARROS, Aparecida da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n^o 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.
- BEZERRA, Dagmar D. da S. *À luz da ciência, da educação e da formação: questões epistemológicas para uma práxis transformadora*. 2016. 363f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 16^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRANCHES, Neiva S. R.; VIEIRA, Luiz Carlos R. A dança no ensino fundamental de 1^o ao 5^o ano. *EFDeportes.com*, Buenos Aires, v. 19, n^o 195, p. 01-01, ago. 2014.
- BRASIL. *Lei n^o 5.692, de 11/08/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1^o e 2^o graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 jan. 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei n^o 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11^a ed. Brasília: Edições Câmara, 2015.
- BRASIL. *Lei n^o 13.278, de 02/05/2016*. Altera o § 6^o do art. 26 da LDB/1996, referente ao ensino da arte. Brasília: Congresso Nacional, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Resolução CES/CNE n^o 3, de 08/03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior/CNE, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em 28 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. Sistema e-MEC. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 01 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FERRAZ, M^a Heloísa C. de T.; FUSARI, M^a Felismina de R. e. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRA, Taís. A docência como arte ou a docência em arte? Questões acerca da formação de um docente-artista em teatro. *Revista Expressão*, Santa Maria, v. 1, p. 95-102, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

- FURLAN, Elisangela; FIUZA, Alexandre F. Ensino de Arte na década de 70: as diferentes linguagens visuais e sua influência na formação educacional do sujeito. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 12, 2013, Maringá. *Anais*. Maringá: UEM, 2013.
- GUIMARÃES, Alexandre J. *Avessos da docência em Artes Visuais*. 2017. 212f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual). Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- MARINHO, Inezil P. *Contribuição para a história da educação física no Brasil*. Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República. Brasília: Imprensa Nacional, 1943.
- MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 3, nº 1, p. 20-28, jun. 1997.
- MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 9, nº 2, p. 70-78, jun. 1998.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MATOS, Lúcia. *Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador: SMEC, 1999.
- MEDEIROS, M. B. Formação para a sensibilização da aisthesis. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 73-83.
- MILLER, Jussara C. *Qual é o corpo que dança?* Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico. 2010. 154f. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- MOLINA, Alexandre J. *(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil*. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- MOTTA, Isabella. *Mais de 50 anos de história*. Idança – conversa com Dulce Aquino, em 27/05/2010. Disponível em: <http://beta.idanca.net/mais-de-50-anos-de-historia/>. Acesso em: 28 abr. 2019.
- NOGUEIRA, Isabelle C.; GUIMARÃES, M^a Sofia V. *Referenciais históricos da Arte e da Dança*. Salvador: UFBA, 2017.
- PEREIRA, Mariana L. *A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da Dança*. 2007. 196f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- PEREIRA, Roberto W. *A formação do balé brasileiro e a crítica jornalística: nacionalismo e estilização*. 2002. 278f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- RIBEIRO, Luciana G. *Breves danças à margem: a constituição de uma história artística da dança em Goiânia (1982-1986)*. 2010. 407f Tese (Doutorado em História). Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- RODRIGUES, Renato R. A dança na escola pública de tempo integral: limites e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de danças midiáticas sob o olhar da pedagogia histórico-crítica. In: Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, 6, 2015, Goiânia. *Anais*. Goiânia: Ceped, 2015. p. 01-17. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/PDF/GT3%20Arte%20pdf/GT3%20A%20DAN>

CA%20NA%20ESCOLA%20PUBLICA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL.pdf
Acesso em 01 ago. 2017.

SAMPAIO, Flávio. *Balé passo a passo: história, técnica, terminologia*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SILVA, Bruna G. Ensino de artes e a História da Arte na educação. *E Portal Educação on line*. 2019. Disponível em:
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/ensino-de-artes-e-a-historia-da-arte-na-educacao/67348> Acesso em: 02 mai 2019.

SOUSA, Nilza C. P. de; HUNGER, Dagmar A. C. F.; CARAMASCHI, Sandro. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 16, nº 2, p. 496-505, abr./jun. 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 6, p. 73-85, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS [UEA]. *Dança – Graduação – Licenciatura*. Manaus: UEA, 2017. Disponível em:
<http://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=54> Acesso em 21 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA [UFBA]. *Escola de Dança*. História. Disponível em: <http://www.danca.ufba.br/historia.html> Acesso em 24 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ [UNESA]. *Instituto de Dança*. Disponível em:
<http://www.estacio.br/institutodedanca/> Acesso em: 25 out. 2017.

VASCONCELLOS, Sônia T. *A experiência do Estágio: análise do papel do Estágio Curricular no processo de formação do professor de Artes Visuais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio (Org.). *John Dewey*. Tradução José E. Romão e Verone L. Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.