

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

João Batista Lima de Souza

**ENSINO DE DANÇA EM LITÍGIO:  
UMA PROBLEMÁTICA**

Santa Maria, RS  
2017

**João Batista Lima de Souza**

**ENSINO DE DANÇA EM LITÍGIO:  
UMA PROBLEMÁTICA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientador: Marcelo de Andrade Pereira

Santa Maria, RS, Brasil  
2017

**João Batista Lima de Souza**

**ENSINO DE DANÇA EM LITÍGIO:  
UMA PROBLEMÁTICA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

**Aprovada em 25 de agosto de 2017:**

**Marcelo de Andrade Pereira, Dr.**

(Presidente / Orientador)

**Gilberto Icle, Dr. (UFRGS)**

**Renata Ribeiro Tavares da Silva, Dra. (UNESPAR)**

**Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)**

**Tatiana Wonsik Recomenza Joseph, Dra. (UFSM)**

## AGRADECIMENTOS

Grande dificuldade em redigir a parte dos agradecimentos. Todas as vezes em que me propus a pensar sobre isso acabei constatando que muitas pessoas necessitariam menção, o que me causou aflição quanto a por ventura esquecer algum nome. Em vista disso, preciso manifestar de antemão minha mais sincera e profunda gratidão por cada palavra de suporte, carinho e incentivo que recebi ao longo do processo de elaboração da pesquisa, apoio fundamental para que eu conseguisse chegar à etapa final deste percurso que muitos definem como solitário e insólito, mas que para mim foi uma caminhada de muito aprendizado, superação e evolução trilhada de mãos dadas com meus professores, colegas de estudo e de trabalho, familiares e amigos sem os quais muito provavelmente eu não conseguiria chegar até aqui. De forma especial, contudo, quero destacar alguns reconhecimentos:

Ao meu orientador, professor **Marcelo de Andrade Pereira**, que desde o ano de 2012 tem sido um mentor impecável e um exemplo a ser seguido, agradeço pela excelência na orientação tanto no mestrado, como no doutorado. Ter sido aceito e orientado por ele, o que aconteceu sem nos conhecermos, foi um divisor de águas em minha passagem pela pós-graduação. Soube extrair o meu melhor, mostrando a direção para que eu não me perdesse, desafiando-me e também dividindo comigo os momentos de satisfação pelas conquistas obtidas. Muito obrigado, Marcelo querido, por acreditar em mim, por ser exigente o tempo todo, por me instruir da melhor maneira [nem sempre a maneira mais fácil], por plantar em mim a semente do querer saber mais e também por me fazer gostar de filosofia ao ponto de almejar cursar uma segunda graduação [inclusive me dizendo para não fazer essa loucura enquanto não terminasse a tese!]. Você foi fantástico do início ao fim e eu terei, ainda, que comer muito arroz com feijão para chegar perto do seu nível...

À **Universidade Federal de Santa Maria**, que se transformou na minha casa quando resolvi sair de Palmeira das Missões com poucos recursos em busca dar continuidade à minha formação. Não fosse a infraestrutura estudantil oferecida por esta instituição eu certamente não teria conseguido ir em frente ou, melhor definindo, teria sido inviável o meu propósito... Agradeço, em vista disso, por cada café da manhã, almoço e jantar no Restaurante Universitário, pelo lugar digno e confortável que ocupei na Moradia da Pós-Graduação, pelo transporte entre os campus disponibilizado sem custo algum aos estudantes, enfim, pelo oferecimento de todas

condições necessárias para que eu me dedicasse integralmente aos estudos. Sempre falo sobre isso nos lugares por onde transito, pois se tratou de um suporte de vital importância.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** e ao **Centro de Educação** o meu mais profundo reconhecimento pela oportunidade de convivência e de aprendizado com professores maravilhosos, pesquisadores de renome internacional que me acolheram com carinho e respeito desde meus primeiros passos no mestrado lá em 2012, alguns dos quais me acompanham até hoje, como a professora **Rosane Carneiro Sarturi**, responsável direta pelo meu apreço às questões de metodologia da pesquisa. Ao agradecê-la, necessito registrar também um reconhecimento aos demais componentes de minha banca, os professores **Gilberto Icle, Elisete Medianeira Tomazetti, Renata Ribeiro Tavares da Silva, Luiz Gilberto Kronbauer e Tatiana Wonsik Recomenza Joseph**, cujos olhares acurados em relação ao que escrevi neste trabalho se constituíram em indicações singulares que contribuíram de maneira extraordinária para a conclusão, exitosa, de meu processo de doutoramento.

Ao pensar em minha família, não tenho como não ser tomado pela emoção... Vou começar agradecendo ela que desde sempre é minha protetora e defensora incondicional, um poderoso anjo de guarda, a minha mãe **Clair Lima de Souza**. Sua paciência e abnegação, seus esforços e sacrifícios para que nada me faltasse são coisas que eu sempre vou lembrar, valorizar e retribuir. Preciso fazer um sincero pedido formal de desculpas a ela por todas as vezes em que estive mal humorado ou estressado, ocasiões as mais diversas nas quais ela serviu de anteparo ou absorveu silenciosamente o impacto de minhas irritações. Por isso, mãe, a conquista desse título eu dedico exclusivamente a você! Tenho também de referir meu pai, **João Mafalda de Souza**, que mesmo sem nunca ter feito muita questão que eu estudasse, acabou me ensinando desde a mais tenra idade o valor do trabalho na vida de uma pessoa, transmitindo-me ensinamentos que, hoje, fazem parte indissociável de meu ser. Ele não viveu a tempo de sequer me ver entrar na faculdade, mas tenho certeza que hoje estaria contando aos amigos e parceiros, todo orgulhoso, que o seu filho estava se tornando doutor. Obviamente que minhas irmãs **Sandra, Sonia e Solange** tiveram sua contribuição e devem ser mencionadas, pois foi a elas que recorri muitas vezes para procurar um conselho, para dividir uma angústia ou até mesmo para que em suas companhias eu me desligasse, por meio de nossas viagens e passeios, da loucura implicada no desenvolvimento desta pesquisa. Agradecendo-as, quero ainda externar meu carinho a seus filhos, os meus sobrinhos queridos **Joana, Murilo, Henrique e Fernanda**, que nunca deixaram de ser amigos fieis.

Por falar em amigos, não tenho como concluir esta pesquisa sem deixar um registro de agradecimento a pessoas tão queridas e importantes em minha vida. Penso que a amizade como relação afetiva não tem condições de sequer iniciar, tampouco de existir, se não estiver baseada na reciprocidade, no afeto, na ajuda mútua, na lealdade, na compreensão e na confiança. Além disso, nos últimos anos tive a oportunidade de ressignificar a palavra amizade em virtude de uma série de acontecimentos que me fizeram, literalmente, balançar a árvore até todos os frutos ruins caírem, restando apenas os mais vistosos e raros. Por isso, deixo muitos beijos e abraços para **Rosalia Lütz, Evani Avila, Tiago Zambiasi, Karina Aguiar** e para a colega de curso **Márcia Feijó** pela preocupação constante comigo, pelas palavras de incentivo e pelos incontáveis momentos de cumplicidade independentemente de qualquer conveniência.

À **Secretaria Municipal de Educação** de Palmeira das Missões, minha gratidão pela compreensão quanto às agruras deste momento de minha vida; às minhas chefias imediatas, a secretária **Nirlene Boeri** e a secretária adjunta **Rogéria Rosa**, agradeço pelo incentivo quanto a persistir sempre e pela valorização de meu trabalho; e aos meus queridos colegas desta secretaria que, além de parceiros profissionais, também se transformaram em companheiros de vida, dividindo comigo lições preciosas sobre trabalho em equipe, cooperação e coleguismo.

Por fim, quero deixar uma reflexão sobre a força inexorável que me permitiu não apenas vir até aqui, mas viver em um mundo que por vezes é tão cruel e injusto: a fé. Assim, recorro às palavras de Kardec, decodificador do Espiritismo, doutrina onde encontrei refúgio para minhas inseguranças e argumento para minhas dúvidas. “A fé necessita de uma base, base que é a inteligência perfeita daquilo em que se deve crer. E, para crer, não basta ver; é preciso, sobretudo, compreender. A fé cega já não é deste século, tanto assim que precisamente o dogma da fé cega é que produz hoje o maior número de incrédulos, porque ela pretende impor-se, exigindo a abdicação de uma das mais preciosas prerrogativas do homem: o raciocínio e o livre-arbítrio. É principalmente contra essa fé que se levanta o incrédulo, e dela é que se pode, com verdade, dizer que não se prescreve. Não admitindo provas, ela deixa no espírito alguma coisa de vago, que dá nascimento à dúvida. A fé raciocinada, por se apoiar nos fatos e na lógica, nenhuma obscuridade deixa. A criatura então crê, porque tem certeza, e ninguém tem certeza senão porque compreendeu. Eis por que não se dobra. Fé inabalável só o é a que pode encarar de frente a razão, em todas as épocas da humanidade.”

Gratidão, universo!

## RESUMO

### ENSINO DE DANÇA EM LITÍGIO: UMA PROBLEMÁTICA

**AUTOR: João Batista Lima de Souza**  
**ORIENTADOR: Marcelo de Andrade Pereira**

Esta tese apresenta uma discussão a respeito das relações entre as áreas da dança e da educação física e tem o objetivo de problematizar a presença da dança na educação básica. Mesmo institucionalizada há mais de seis décadas no ensino superior brasileiro como um curso de graduação possuidor de habilitações específicas [além de objetivos próprios, perfis distintos de egresso e áreas de atuação delimitadas] e apesar do regramento legal vigente, a dança ainda necessita reivindicar e reafirmar seus espaços e sua pertinência no processo de escolarização. A consecução do estudo evidenciou a existência de diferentes facetas entrecruzadas ao seu objeto, sendo que para seu desenvolvimento lançou-se mão de uma investigação bibliográfica de cunho documental e caráter descritivo, de modo a possibilitar o estabelecimento de uma abordagem para o trato das diversas perspectivas, evidenciadas após o exame de um conjunto de textos oficiais [leis, decretos e resoluções, por exemplo] relacionados ao tema. A tese ora defendida é a de que, na redação destes dispositivos, há enunciações que abrem caminho a interpretações nem sempre convergentes quanto a qual seria, de fato e de direito, o lugar do licenciado em dança no ensino formal – muito embora este lugar esteja bem delimitado nos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em dança. Alguns destes documentos, e até mesmo sua validade ou legitimidade, estão materializados no cerne de muitas demandas levadas aos Tribunais Federais em todas as regiões brasileiras, de onde se pode conjecturar a existência de uma espécie de litígio que coloca, na mesma arena de debates, profissionais e representatividades tanto da dança, como da educação física. A pesquisa é composta por um conjunto de três capítulos, ao longo dos quais a temática foi abordada. O trabalho oferece uma sistematização, do tipo estado da arte, composta por teses, dissertações e anais de eventos que, de variadas maneiras, dedicam-se a compreender como se dá a formação de professores de dança e de educação física e a inserção da dança no ambiente escolar. Além disso, inventaria cronologicamente a legislação educacional e suas implicações tanto nas formações de nível superior, como na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, procurando fazer emergirem dos dispositivos legais arrolados as filiações éticas, políticas e jurídicas que podem estar ensejando concepções diversas de dança, de corpo, de arte, de ciência, de ensino e de aprendizagem. Tais definições influenciam os modos de apropriação do movimento humano, permitindo à dança ser tomada ora como forma de expressão e modalidade artística, ora como exercício físico e modalidade ginástica ou, ainda, como conteúdo a ser ensinado nas escolas. Ao fim, o estudo aponta para o horizonte destas relações, considerando uma necessidade constante de [re]afirmação, por parte da área da dança, no que concerne à sua pertinência na educação formal, sobretudo em se tratando de um contexto onde o desempenho desta função se deu, historicamente, por profissionais de educação física.

**Palavras-chave:** Arte; Dança; Educação Física; Formação Superior; Litígio.

## **ABSTRACT**

### **DANCE TEACHING AT LITIGATION: AN PROBLEMATIC**

**AUTHOR: João Batista Lima de Souza**  
**ADVISOR: Marcelo de Andrade Pereira**

This thesis presents a discussion about the relations between the dance and physical education areas and aims to problematize the presence of dance in basic education. Even institutionalized for more than six decades in Brazilian higher education as an undergraduate course with specific qualifications [besides its own objectives, distinct egress profiles and delimited areas of activity] and despite the current legal regulation, the dance still needs to claim and reaffirm their spaces and their relevance in the schooling process. The accomplishment of the study evidenced the existence of different facets intertwined with its object, being that for its development a bibliographical investigation of documentary character and descriptive character was launched, in order to allow the establishment of an approach for the treatment of the different perspectives, evidenced after the examination of a set of official texts [laws, decrees and resolutions, for example] related to the subject. The thesis here is that in the drafting of these devices there are enunciations that open the way to interpretations that are not always convergent as to what would, in fact and in law, be the place of the graduate in dance in formal education - although this place is well delimited in the political-pedagogical projects of undergraduate dance courses. Some of these documents, and even their validity or legitimacy, are materialized at the core of many demands brought to the Federal Courts in all Brazilian regions, from which one can conjecture the existence of a kind of litigation that places, in the same arena of debates, professionals and representatives of both dance and physical education. The research is composed of a set of three chapters, along which the theme was approached. The work offers a systematization, state-of-the-art, consisting of theses, dissertations and annals of events that, in a variety of ways, are dedicated to understanding how the formation of dance teachers and physical education and the insertion of dance in the school environment. In addition, it would chronologically invent educational legislation and its implications both in higher education, in early childhood education and in primary and secondary education, seeking to emerge from the legal provisions listed the ethical, political and legal affiliations that may be giving rise to diverse conceptions of dance, body, art, science, teaching and learning. Such definitions influence the ways of appropriating human movement, allowing dance to be taken now as a form of expression and artistic modality, or as physical exercise and gymnastics modality, or as content to be taught in schools. Finally, the study points to the horizon of these relations, considering a constant need for [re] affirmation, in the area of dance, regarding its relevance in formal education, especially in a context where the performance of this historically, by physical education professionals.

**Keywords:** Education; Dance; Physical education; Higher Education; Litigation.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Textos analisados e seus elementos .....	86
QUADRO 2 – Cronologia da legislação correlata .....	100
QUADRO 3 – Algumas ações judiciais .....	128
QUADRO 4 – Tramitações no e-Mec para cursos de graduação em dança.....	135
QUADRO 5 – Tramitações no e-Mec para cursos de graduação em educação física .....	136

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANDA	Associação Nacional da Dança
APEFs	Associação dos Profissionais de Educação Física
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSUP	Censo da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
DPR	Diretoria de Política Regulatória
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia e Aeronáutica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMEs	Planos Municipais de Educação
PNC	Plano Nacional de Cultura
PND	Plano Nacional de Dança
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUCRS	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO/MODUS OPERANDI .....</b>	<b>12</b>
<b>1 PESQUISA EM DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>31</b>
1.1 Quem, onde, quando, como e por quê .....	31
1.2 Prospecção: estado da arte .....	34
1.3 Recolhas e elementos de sua composição.....	35
1.4 Síntese esquemática dos trabalhos verificados .....	85
1.5 Ocorrências, recorrências e intercorrências .....	93
<b>2 PERFIS SINGULARES, ANÁLOGAS OCUPAÇÕES .....</b>	<b>98</b>
2.1 Legislação correlata e sua cronologia .....	99
2.2 Judicialização das questões da dança .....	128
2.3 Formação em dança e em educação física: [in]comparações .....	132
2.4 Arte, atividade física e docência .....	141
<b>3 INTENCIONALIDADE DO MOVIMENTO E DAS POLÍTICAS .....</b>	<b>146</b>
3.1 A dança e seus distintos modos de apropriação .....	146
3.2 O movimento para além da contração muscular .....	150
3.3 Representatividades profissionais e políticas para a dança .....	153
3.4 Ensino de artes na Base Nacional Comum Curricular .....	160
<b>SUPERAÇÃO OU REAFIRMAÇÃO DAS PERTENÇAS: PORVIR .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>

## APRESENTAÇÃO/MODUS OPERANDI

Esta tese problematiza as relações entre os campos da dança e da educação física no que diz respeito ao ensino de dança na educação básica brasileira. Tal propósito é levado a termo a partir da análise e discussão sobre uma materialidade documental que aborda de maneiras diversas o tema em questão, partindo da legislação educacional e dos dispositivos regulamentadores da atuação profissional em dança e educação física. Procuramos também evidenciar aspectos atinentes à emergência de um processo que, na pesquisa em tela, é denominado como sendo o ensino de dança em litígio. Isso porque os debates e deliberações envolvendo as duas categorias mencionadas, para além dos ambientes acadêmico e escolar, vem ao longo dos últimos anos resultando em ações judiciais, inclusive com sentenças já proferidas, tendo em vista a busca por um consenso no que diz respeito a qual perfil e tipo de profissional, com formação em nível superior, caberia o trabalho com a dança no âmbito escolar.

A investigação ora proposta visa contribuir com a pesquisa em educação, somando-se a outros estudos que se encontram diretamente relacionados ao [ou situados na circunvizinhança do] problema nela evidenciado. A pesquisa é desenvolvida como um estudo de cunho qualitativo e descritivo, onde o exame, a contextualização e a circunscrição daquilo que é dito e/ou escrito nos documentos oficiais servem ao propósito de ensejar uma determinada compreensão sobre argumentações que não traduzem somente [ou consistem apenas em] disputas éticas, políticas ou jurídicas, como também filiações de ordem epistemológica, fazendo alusão a distintas concepções tanto de dança, corpo, arte e ciência, como também de ensino e aprendizagem. As reverberações deste imbróglgio acabam por impactar as formações em nível de graduação e as profissões que lhe são análogas, sendo que a tese, em vista disso, almeja a demonstração de tal processo em curso, ou seja, em sua situação de ocorrência. O aludido litígio, todavia, não é tomado como pressuposto, mas como emergência das questões da dança tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e no ensino médio.

Estas compreensões ou percepções, supomos, acabam por constituir perfis profissionais específicos [voltados a espaços de atuação também específicos] que, muito embora coexistam como áreas interdisciplinares de conhecimento, possuem diferenças no que tange aos seus aspectos teórico-metodológicos e, de maneira mais profunda, às suas epistemologias. Estas diferenciações influenciam as formas de apropriação do movimento humano e o trato profissional com a dança, inclusive ao ponto de gerar demandas no sistema judiciário, com ações judiciais e sentenças proferidas em diferentes comarcas, o que enseja a necessidade de

reflexão a respeito da possível existência, de fato e de direito, de algo que poderia ser definido como o estabelecimento de domínios de exclusividade para o ensino de dança.

Diante de tal problemática, instalam-se quatro perguntas: – A quem compete a docência e a regência de classe em dança na educação básica? – De que maneira o profissional, após graduado na universidade, pode inserir-se no mercado de trabalho como docente? – Como se dá a presença da dança e da educação física no currículo? – Existe alguma possibilidade, ou alternativa, que permita a superação dos conflitos existentes?

O início da busca por respostas a estas indagações passa, primeiro, pela necessidade de compreensão dos diferentes modos pelos quais as próprias instituições de ensino superior concebem a dança nos cursos de graduação em dança e em educação física. Partindo desta premissa, podemos pensar, por exemplo, nos modos de configuração de diferentes perspectivas de abordagem para este componente curricular específico e a possibilidade de serem estabelecidos balizamentos precisos entre expressão artística e atividade física, considerando o corpo como objeto e instrumento de ambas as formações. Logo, a dança poderia ser tomada ou caracterizada como um tipo de ação corporal voluntária que, afora seu caráter expressivo, colabora para a manutenção da saúde do indivíduo ou da boa forma física, inclusive estabelecendo vínculos com a área da saúde e com determinadas modalidades ginásticas.

Também pode a dança ser considerada a serviço de um propósito pedagógico e formativo, um conteúdo em favor da educação, constituindo atividade-meio. Pode ser vista, ainda, como área de saber no prisma de sua autonomia e da organização própria e específica de seu cabedal de conhecimentos, ou seja, como uma atividade-fim, um outro campo de atuação constituído autonomamente e que já possui mais de meio século de institucionalização no meio acadêmico. E muito embora tais definições, sintéticas, não sejam capazes de estabelecer inteira ou completamente o que seria a dança, ao tentar fazê-lo não podem prescindir de vislumbrá-la na perspectiva da criação artística, cujos processos perpassam todas as correntes estéticas, abrangendo suas mais diferentes manifestações em um contexto onde a obra de arte assume um caráter de transfiguração da realidade como resultado do trabalho e das experiências do artista. Assim, a obra de arte aparece como produto final destes processos, traduzindo inquietações, sucessos, erros e acertos, intuições e incertezas, em um contexto vivido pelo artista durante a produção da obra que, depois, é oferecida ao público para apreciação.

Na esteira destas significações, emanam da imprensa oficial, via legislação educacional, deliberações sobre os cursos de graduação e suas respectivas bases curriculares para [tentar] disciplinar e organizar as contendas existentes entre professores de dança e educação física frente às entidades fiscalizadoras ou representativas do exercício profissional. São querelas nas

quais as partes envolvidas estão inseridas em cenários onde se afirmam especificidades de abordagem e se estabelecem áreas de intervenção que seriam próprias a determinados perfis de egresso, sendo seus principais litigantes o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e seus respectivos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), constituindo juntos o Sistema CONFEF/CREFs, o Fórum Nacional de Dança (FND), a Associação Nacional da Dança (ANDA), a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), bem como a Câmara e o Colegiado Setorial de Dança, sendo estas duas últimas instâncias vinculadas ao Ministério da Cultura (MINC), voltadas à proposição/construção de políticas públicas para o desenvolvimento da área no país. Em paralelo, haveremos de mencionar [não sem conferir destaque] o aspecto político da questão na Câmara dos Deputados, onde o tema transformou-se, nos últimos anos, em pauta legislativa e objeto de projetos de lei nem sempre convergentes.

Uma primeira tentativa no sentido de compreender a situação foi recentemente realizada em pesquisa de mestrado que antecipou a presente, intitulada “Arte e docência em discurso: uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos superiores de dança no Rio Grande do Sul”, materializando o resultado de algumas reflexões envolvendo a formação superior em dança no Brasil. Naquele momento, a investigação apresentou uma discussão, inicial, relacionada ao vertiginoso crescimento dos cursos de graduação em dança no ensino superior brasileiro, oferecendo, por sua vez, um panorama histórico-crítico a respeito desta formação. Também propusemos, no estudo em questão, um debate acerca dos objetivos e dos perfis de egresso veiculados/engendrados pelos projetos políticos pedagógicos em seis cursos até então em funcionamento no Estado, alocados em cinco universidades gaúchas, quais sejam, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Naquela oportunidade, discutimos como se davam as relações discursivas entre os fazeres artísticos e pedagógicos no estabelecimento de distintos perfis profissionais no âmbito desta formação, levando em consideração suas diferentes habilitações. Afirmamos na ocasião que nas instituições de ensino superior pesquisadas havia uma recorrente afirmação: após a conclusão da graduação, a atuação profissional deveria ser pautada pela perspectiva da não-dicotomização entre arte e docência (SOUZA, 2013). Chegamos a esta constatação a partir do exame dos projetos políticos pedagógicos dos cursos integrantes da amostra, tomando-os na perspectiva de um estudo de casos múltiplos, de enfoque qualitativo, onde foram estabelecidas como categorias de análise os perfis de egresso e os objetivos dos cursos arrolados.

Diferentemente deste intento, mas talvez como que em encadeamento, no estudo de agora o foco é dirigido para o conflito entre as áreas na perspectiva da habilitação que, efetivamente, credencia o egresso para que este possa legalmente atuar com o ensino de dança na educação básica. Em paralelo à legalidade propalada pelas entidades representativas das categorias envolvidas [principalmente daquela que se coloca como detentora e guardiã dos direitos dos profissionais de educação física], cumpre destacarmos também a necessidade de discussão sobre a efetividade de suas atribuições para fiscalizar a dança e, ainda, realizarmos novas considerações no que tange à sua [suposta] autoridade para supervisionar o exercício profissional em determinados espaços de ensino e aprendizagem. Isto, pois, em virtude do que diz a Constituição Federal quando a mesma, ao assegurar direitos sociais e individuais, refere o livre exercício profissional no inciso XIII de seu artigo 5º.

Resumidamente, o trabalho ora apresentado pode ser definido, em vista dos argumentos e considerações até aqui elencados, como uma investigação que almeja compreender como se dá a constituição das formações superiores em dança e educação física, partindo das diretrizes que as configuram, discutindo a concessão de diferentes credenciais para atuação e inserção profissional do egresso no mercado de trabalho. O propósito, como já dito, considera o que é delimitado pela legislação e o que é reivindicado pelas entidades fiscalizadoras no que concerne ao ensino de dança, problematizando as configurações de controle reivindicadas juridicamente e as demandas por reconhecimento oriundas das entidades. Surge, assim, a necessidade de verificarmos de que modo estão sendo encaminhados pela via judicial os referidos conflitos e qual o entendimento dos tribunais brasileiros a respeito. Sentenças em diferentes instâncias e comarcas, como será visto à frente, já declararam inválidas e inconstitucionais as tentativas de gerência quanto ao exercício profissional em dança por parte do Sistema CONFED/CREFs, cujos instrumentos de normatização e fiscalização ainda vigem.

Procuramos, em cada seção da investigação apresentada, estabelecer uma determinada maneira de aproximação para melhor compreendermos as diferentes realidades que compõem ou se relacionam à temática. Assim, o capítulo 1 visa definir e comunicar, já de início e por opção, a abordagem metodológica e procedimental, qual seja, efetivar um estudo de cunho qualitativo e descritivo em paralelo a uma análise bibliográfica e documental, especificamente de leis, decretos, resoluções, pareceres, atas, entre outros materiais. No capítulo 2 é delineado um estado da arte onde procuramos efetivar uma sistematização sobre teses, dissertações e anais de eventos localizados em diferentes repositórios e fontes de consulta, procurando evidenciar os interesses mais recorrentes de quem pesquisa dança e educação e sua correlação com o estudo em tela. O par das duas seções iniciais, em vista de tais aspectos, pode ser tomado como

um primeiro movimento em busca de um tema original, principiando pelo modo de operação utilizado e por uma aproximação com aquilo que ambas as áreas vem problematizando ao longo dos últimos 20 anos em nosso país.

O capítulo 3 aborda o ensino de dança nas escolas quando colocado em situação/contexto litigante, pautando toda a legislação correspondente a partir de uma cronologia e evidenciando alguns pontos, passagens ou enunciações onde [em virtude da abrangência de determinados termos e expressões no que concerne à redação dos textos legais] acreditamos estar a abertura, a fenda que abre caminho para discutirmos as relações entre as áreas da dança e da educação física. Evidentemente, porém, a questão é mais complexa do que isso, pois os problemas de redação dos dispositivos legais são apenas uma das facetas implicadas e não um único e exclusivo fator disparador dos problemas entre as duas áreas. Até porque a linguagem, inclusive aquela materializada à letra da lei, é sempre opaca, nunca foi e nunca será translúcida.

Além disso, com a atualização do panorama da formação superior nas duas áreas, será possível melhor compreendermos sua inserção e atual conjuntura no ensino superior, bem como a inserção profissional que se dá no entrecruzamento de três caminhos, já mencionados: a arte, a docência e a atividade física. Por fim, o capítulo 4 dedica-se à questão da intencionalidade investida no movimento humano para, então, problematizar tanto as articulações das categorias envolvidas em defesa de suas áreas de atuação, quanto as políticas públicas para a dança e seu ensino no Brasil, perspectivas de onde são realizadas inferências quanto à intervenção profissional, o mercado de trabalho e a mercantilização da profissão no horizonte da superação ou [por outro lado] da reafirmação das diferenças existentes e em franco debate.

Começamos esta investigação pensando em como a mesma seria apresentada e de que modo iríamos desenvolvê-la. Isso implicou, de início, refletirmos sobre o que é esta tese, como poderia ser redigida, quando a mesma foi efetivada, onde ocorrem os problemas dos quais partiu a proposta, os espaços aos quais faz referência e o porquê de sua execução. Ao trazer de início tais apontamentos, quem manusear o trabalho para além de seus examinadores irá fazê-lo já informado, nas páginas iniciais, que se trata por óbvio de um estudo qualitativo – muito embora, em determinado momento, possua um acento quantitativo, posto que utilizará e tratará alguns dados estatísticos, como poderá ser visto na seção 3. Há mais, porém, a ser dito.

Na perspectiva da análise qualitativa faz-se mister mencionarmos o cunho descritivo, que permite olharmos para toda uma materialidade documental, articulando e sistematizando documentos oficiais [leis, decretos, relatórios, resoluções, regulamentos, notas técnicas, atas, por exemplo] em busca de refazermos o percurso, à luz da legislação, das profissões



relacionadas. As discussões entre professores de dança e de educação física frente às entidades/instituições que lhes são representativas, frente ao governo e ao parlamento, nos levam a querer compreender e explicar os fatos. Por meio da análise dos textos, procuraremos observar e sistematizar as ocorrências de alguns termos, enunciações ou referências em comum que possam estar corroborando para a persistência das contendas envolvendo as áreas que estão implicadas no problema que a tese aventa, o que possibilitará, ao fim e ao cabo, a compreensão da proposta quando o olhar é lançado para o conjunto de suas seções.

A expressão *modus operandi* foi pensada para nomear este capítulo porque, além de tradução literal como modo de operação do latim para o português, onde inclusive é considerada comum e muitas vezes sequer é traduzida, ela determina a maneira, estilo ou atitude de um sujeito no sentido de explicar como este desempenha um trabalho, uma ação, um jeito de ser, ou seja, o modo com que este organiza suas rotinas e suas realizações. Assim sendo, vislumbramos a possibilidade de, pela sua perspectiva, falarmos sobre como foi desenvolvido o presente trabalho. Da letra jurídica ou do orbe judicial, o *modus operandi* pode migrar e servir como sinônimo de método, como uma outra maneira de discorrermos acerca da metodologia – conferindo-lhe a primeira posição na sucessão dos capítulos que, em seu todo, principiando pela apresentação/identificação das partes, dão forma à pesquisa. Quando, como, onde, por quê e com quem a tese se envolve e se desenvolve é o objetivo desta seção.

A perspectiva qualitativa oferece diferentes possibilidades para a pesquisa em ciências humanas e sociais. Dentre elas, podemos mencionar por exemplo o enfoque a ser dado ao escrito. No que tange às perspectivas que se oferecem, encontra-se a bibliográfica e/ou documental. Por isso, tal modo de focalizar se mostra muito apropriado aos estudos dedicados a compreender questões relacionadas ao cenário educacional, “fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21), cenários onde o principal desafio é o do conhecimento, que “não consiste tanto em repetir o já sabido, em memorizar o dito, em incorporar saberes científicos como se fossem dogmas, quanto em indagar, em tatear, em avançar por vias sem nome com o risco de se perder em territórios desconhecidos”. (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 34). Para a condução de um estudo partindo deste viés, faz-se necessário que não apenas conheçamos o fenômeno, ou os fenômenos em estudo, mas também é imperativo sabermos quem são os sujeitos implicados, colocando em observação diversos pontos de vista, alguns relevantes, outros nem tanto, alguns convergentes, outros divergentes, mas todos compondo um conjunto de questões associadas ou vinculadas a determinada temática.

Goldenberg (2004) nos diz que por muito tempo as ciências orientaram-se a partir de um modelo quantitativo, perguntando pela veracidade dos fatos, veracidade esta que era conferida a partir de resultados palpáveis, tangíveis, quantificáveis, em consonância com o modelo positivista – muito apropriado às ditas ciências duras. Contudo, “na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador [passa a não ser mais] [...] com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (GOLDENBERG, 2004, p. 14). O olhar do pesquisador é voltado ao sujeito, não na perspectiva de esquadrihá-lo em suas minúcias e pormenores, mas de descrever e compreender sua formação, seu contexto, o universo social no qual se insere, os tempos e espaços que o levam a agir de uma ou de outra maneira. A subjetividade ganha espaço e passa a ensejar novos horizontes para o seu estudo e sua compreensão.

Nesta esteira, Triviños (2008) nos ensina que a predileção pela quantificação e pelo uso de técnicas de mensuração acabaram por engessar muitos estudos nas ciências sociais, de modo que “a busca por resultados essencialmente estatísticos amarrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado [e o dado ao investigador], ao estabelecer ‘relações estatisticamente significativas’ entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades, das situações e dos contextos precisamente, especificamente no local onde esta deveria principiar ou partir”. (TRIVIÑOS, 2008, p. 31). Tal autor, inclusive, fala em uma espécie de fracasso e de frustração relacionados ao processo de formação de investigadores da área educacional, insucesso este que está ligado a complexos fatores e a uma prática recorrente de pesquisas cujo tom advém da natureza positivista. Contudo, o mesmo assevera e chama a atenção para a grande influência deste processo, e suas consequências, no que tange ao início das investigações científicas efetivadas no âmbito educacional, remontando à década de 70.

De forma semelhante, Eco (1980) questiona o que seria uma tese e para quê ela serviria, ponderando sobre as pesquisas das ciências exatas e das ciências humanas a título de comparação e estabelecimento de paralelismos, e ainda sobre o que seria a ciência, a cientificidade, a investigação científica e, sobretudo, sobre qual seria o valor científico de um estudo em detrimento de outro. São acepções ou olhares que nem sempre avalizaram trabalhos acadêmicos voltados a compreender, por exemplo, o comportamento humano ou social, que se propunham a fazer outra coisa que não ciência propriamente dita. Para este autor, a universidade por muito tempo deu um sentido equivocado ao termo ciência, sobretudo em função do modelo originário das ciências naturais, tais como eram apresentados os estudos que remontavam ao início da idade moderna. Segundo ele, neste período necessariamente

a ciência identifica-se com as ciências naturais ou com a investigação em bases quantitativas: uma investigação não é científica se não procede através de fórmulas ou diagramas. Nesta acepção, portanto, não seria científico um estudo sobre a moral em Aristóteles, mas também não o seria um estudo sobre consciência de classe e revoltas camponesas durante a reforma protestante. Evidentemente, não é [mais] este o sentido que se dá ao termo ‘científico’ na universidade. (ECO, 1980, p. 52-53).

A compreensão do que é ciência evoluiu com a própria universidade e com a criação de cursos e campos de pesquisa que, no contexto contemporâneo, passaram a observar os fenômenos para além das indagações físicas, químicas, matemáticas biológicas ou astronômicas, nunca sem resistência por parte de seus representantes ditos legítimos. Gil (1999) elenca peculiaridades das ciências sociais que as diferenciam das exatas que não apenas constituem outras áreas, mas reafirmam estatutos científicos também para campos que não pretendem mensurar, entabular ou experimentar e validar seus objetos, mas compreender subjetividades, fenômenos e problemas sociais e culturais. Contudo, “é sabido que as ciências sociais não gozam do mesmo prestígio conferido às ciências físicas. Há mesmo autores que são partidários de sua não-inclusão no rol das verdadeiras ciências.” (GIL, 1999, p. 21). Este autor elenca, inclusive, algumas objeções que carecem de constante atenção por áreas como a filosofia, a psicologia, a antropologia e a sociologia no sentido de demonstrar a falácia de algumas argumentações contrárias ao viés científico das ciências sociais, quais sejam:

a) Os fenômenos humanos não ocorrem de acordo com uma ordem semelhante à observada no universo físico, o que torna impossível a sua previsibilidade. b) As ciências humanas lidam com entidades que não são passíveis de quantificação, o que torna difícil a comunicação dos resultados obtidos em suas investigações. c) Os pesquisadores sociais, por serem humanos, trazem para as suas investigações certas normas implícitas acerca do bem e do mal e do certo e do errado, prejudicando os resultados de suas pesquisas. d) A ciência se vale fundamentalmente do método experimental, que exige, entre outras coisas, o controle das variáveis que poderão intervir no fenômeno estudado. Os fenômenos sociais, por outro lado, envolvem uma variedade tão grande de fatores que tornam inviável, na maioria dos casos, a realização de uma pesquisa rigidamente experimental. (GIL, 1999, p. 22).

Uma premissa básica em ciências humanas, quando o objetivo é realizar algum tipo de classificação na condução de um projeto de pesquisa, é a necessidade de que esta seja dirigida mediante a utilização de determinados critérios (Gil, 2007). Uma das possibilidades de categorização parte dos objetivos gerais estabelecidos, o que nos permite enquadrar as pesquisas, de um modo geral, em três grandes grupos: os estudos exploratórios, os descritivos e os explicativos. Em relação ao trabalho que parte do viés explicativo para, então, possibilitar a compreensão de uma realidade específica, Gil (2007) elucida que tais pesquisas “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência

dos fenômenos [sendo este] [...] o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. (GIL, 2007, p. 01).

Em vista disso, fazendo um contraponto no intuito de melhor elucidar os problemas de método de uma ciência para além das áreas consideradas exatas, a maior parte das incoerências teórico-metodológicas vistas nas pesquisas qualitativas é, conforme Goldenberg (2004), oriunda da experimentação em procurar um modelo de referência, nas ciências sociais, com aquela noção positivista das ciências naturais, “não se levando em conta a especificidade dos objetos de estudo das ciências sociais [em que] os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis [...]”. (GOLDENBERG, 2004, p. 53). Para a autora, o sucesso ou o bom resultado de um estudo de cunho qualitativo estão relacionados à sensibilidade, capacidade intuitiva e experiência do sujeito que pesquisa. O sentido das conjecturas do pesquisador assume, portanto, um papel de relevância frente à pertinência e ao desenvolvimento da investigação.

Sob o prisma qualitativo, a tentativa na presente tese é explicar a ocorrência, histórica, de atritos existentes entre os profissionais das áreas da dança e da educação física, elucidando alguns aspectos onde, hipoteticamente, origina-se o litígio no que tange ao ensino de dança na educação básica, problema este que se acentuou a partir da criação do Sistema CONFEF/CREFs, entidade pioneira a advogar em favor dos profissionais a ela associados, e também devido ao aumento da oferta de cursos superiores de dança, incremento este que ocorreu sobretudo após a implantação do programa governamental de fomento ao ensino em nível de graduação denominado REUNI, conforme já verificado e exemplificado em Souza (2013). O acento explicativo, portanto, vai permitir conhecermos os meandros destas relações conflituosas e marcadas por disputas e resistências tanto de profissionais como de entidades de classe acerca das credenciais para o ensino de dança [em tempo: também a capoeira e as lutas são áreas onde tal entidade tentou e tenta intervir no que concerne à sua fiscalização]. Esse processo, a ser explicitado na seção 4, foi disparado pela edição da Resolução nº 46 do Conselho Federal de Educação Física, a qual estabelece as áreas de intervenção profissional da categoria, não observando um direito constitucional já consolidado, o qual faz referência ao livre exercício profissional em território brasileiro.

Na perspectiva dos procedimentos técnicos, o aspecto documental da pesquisa também é uma de suas marcas, não sem antes lembrarmos o acento bibliográfico que tal escolha confere ao trabalho. Conforme assevera Gil (2007), “apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso [...], na pesquisa

documental as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (GIL, 2007, p. 46). Dentre os documentos<sup>1</sup>, para este autor, estão aqueles que podem ser ditos como sendo de primeira mão, os quais ainda não passaram por nenhum crivo de ordem analítica, caso das resoluções, diretrizes e pareceres, até mesmo das leis, e aqueles que podem ser classificados como de segunda mão, dentre os quais se encontram, por exemplo, textos já publicados.

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultadas nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura. A maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica. As que se valem de outros tipos de documentos são em número mais restrito. Todavia, há importantes pesquisas elaboradas exclusivamente mediante documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas. (GIL, 2007, p. 46).

A pormenorizada definição de Gil abre caminho para o fato deste trabalho ater-se a um vasto rol de documentos, em sua maioria classificados como oficiais, pois são seus textos [e pontos de abrangência na sua interpretação] que abrem caminho às deliberações e, atualmente, ao litígio conjecturado. Ao pontuarmos os aspectos ou passagens da escrita legal é que será possível criarmos condições de estabelecer marcadores para os pontos nevrálgicos geradores de tal acontecimento no âmbito das relações profissionais entre as áreas envolvidas, possibilitando a sua identificação, o seu reconhecimento e o seu destaque em cada dobra no leque de documentos que foi arrolado ao longo da consecução da pesquisa. Todavia, cabe observarmos o caráter multidimensional da linguagem, já que não se trata apenas da inespecificidade das leis, mas das diversas possibilidades que estas oferecem a interpretações, nem sempre neutras [tampouco poderiam sê-las], tal qual a leitura e a escrita.

Assim sendo, esta tese parte de pontos de abertura a interpretações diversas identificados na letra legal que acabam por impactar a realidade das profissões a ela relacionadas, seja na universidade, seja no próprio ambiente da educação básica, em virtude do que está configurado como o correto, como o certo a se fazer, e por quem se deve fazer, a partir do que diz a letra legal. Faz-se mister, em vista disso, destacarmos que uma lei deverá ser o princípio ou código

---

<sup>1</sup> Documento é o livro, a revista, o jornal, é a peça de arquivo, a estampa, a fotografia, a medalha, a música, é também atualmente o filme, o disco e toda a parte documental que prece ou sucede a emissão radiofônica. Ao lado dos textos e imagens há objetos documentais por si mesmos. Disponível em: <<http://www.conexao.org/bit/>>. Acesso em: 11 fev. 2017. Neste rol, também são incluídos os documentos legais que emanam via imprensa oficial, caso em questão nesta tese, que se ocupa de arrolar diversos destes instrumentos regulatórios ou de normatização.

que estabelece regras<sup>2</sup> a serem seguidas pelos cidadãos em uma determinada sociedade ou agrupamento de pessoas, devendo ser ela o produto final de todo um exercício do legislador no que concerne aos direitos e deveres dos cidadãos, em um dado tempo e espaço. Essas inespecificidades também podem ser tomadas como zonas abertas à interpretação, onde o inespecífico, aquilo que não é dito de maneira clara, precisa ou concisa oferece diferentes perspectivas para a sua análise e compreensão, como que constituintes tanto do processo da escrita, como da leitura dos instrumentos legais.

Nesta investigação não há um único e bem delimitado objeto de pesquisa. Há diferentes objetos, talvez em uma condição de hibridização, conjuminando em seus entrecruzamentos aspectos que dialogam, objetos que podem ser tomados pensando-se um universo [comum, mas não ordinário] no qual gravitam, pois tanto a dança como a educação física tem no corpo humano seu objeto de atuação, seja como atividade-meio, seja como atividade-fim. Nestes casos é preciso mantermos a atenção a todo momento nos critérios sob os quais a pesquisa foi sendo construída, pois conforme Kaufmann (2013, p. 03) deve haver um cuidado especial em não realizarmos um estudo estritamente concentrado “na técnica metodológica até que se produza uma verdadeira obsessão do método pelo método, artificialmente separado da elaboração teórica” (KAUFMANN, 2013, p. 33), mesmo que a parte a ele dedicada receba destaque em separado neste primeiro capítulo. O destaque à técnica na parte inicial vem justamente procurar comunicar de que modo foi possível estruturar o trabalho a partir do exercício de problematização do tema, de seus limites e possibilidades, até que as perguntas que ele instiga deixassem de poder ser respondidas com um ‘sim’ ou ‘não’, sendo necessário um ‘como’ no ato de objetivá-las.

Advertência explicitada, surge então a necessidade de referendarmos a intenção em desejar contribuirmos com as áreas que se ligam ao tema a partir de um olhar acurado para um objeto que se mostra múltiplo ou que possui diferentes facetas, do nível epistemológico ao nível da prática educacional, ou a partir daquilo “que se consegue separar do conhecimento comum e da percepção subjetiva do sujeito graças a procedimentos científicos de objetivação.” (KAUFMANN, 2013, p. 42). Muito embora a técnica e a objetivação possam permitir o

---

<sup>2</sup> As leis possuem funções específicas. A exemplo disso, no âmbito social, ela tem o objetivo de controlar seja um comportamento, seja uma atitude em consonância com aquilo que é preconizado como legal e, portanto, correto. Nas palavras de Schmieguel (2010), quando as leis consideram a perspectiva da vida em sociedade, “[...] são adaptáveis ao momento histórico, aos valores sociais de cada povo e ao lugar em que devam ser aplicadas, segundo a evolução cultural. Nesta categoria entram os preceitos religiosos, as várias espécies de normas como [...] as normas de conduta moral e ética, as normas jurídicas [...]” (SCHMIEGUEL, 2010, p. 129). Com isso procura-se disciplinar comportamentos, observando os interesses e necessidades de toda uma coletividade, para proporcionar, com sua aplicação, uma coexistência pacífica entre seus membros nos vários aspectos da existência humana. Disponível em: <<http://www.jurisway.org.br/v2/pergunta.asp?idmodelo=6370>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

estabelecimento de um afastamento que se faz necessário no sentido da primeira permitir a segunda, isso ficaria sujeito apenas ao plano da aparência, no qual o objeto ainda permaneceria tão somente planejado, porém não aprofundado, ainda que muito bem delineado e explicitado.

É a teoria que lhe dá volume. Fica entendido que, para não derivar rumo à especulação abstrata, ela deve proceder por hipóteses e procedimentos de verificação os mais rigorosos possíveis. [...] A construção do objeto segue, nesse modelo, uma evolução bem codificada: a elaboração de uma hipótese (ela mesma fundada em uma teoria já consolidada), seguida da definição de um procedimento de verificação, resultando geralmente em uma retificação da hipótese. (KAUFMANN, 2013, p. 43-44).

Kaufmann (2013) corrobora o modo de operação utilizado, fomentando reflexões e mais reflexões sobre e para a viabilidade deste projeto e sua conseqüente execução. Evidentemente, tornam-se indispensáveis a coerência das correlações e encadeamentos, o rigor na escrita que permite ilustrar e plasmar a hipótese, a exímia análise de diferentes contextos e, ainda, a sutileza das articulações entre todos os elementos presentes nas três sessões seguintes aqui propostas [capítulos 2, 3 e 4] – que podem ser tomadas em seu conjunto ou isoladamente. De todo modo, a concentração, ante este universo de questões, reside no cuidado com a não desorientação ao longo do percurso que, por ser acidentado, poderia impossibilitar a construção do objeto. Em virtude disso, é importante termos claro que “o objeto é construído gradualmente, a partir de hipóteses formadas [...] [ao longo do trajeto]. O resultado é uma teoria particular, friccionada ao concreto, que só emerge lentamente a partir dos dados” (KAUFMANN, 2013), das leituras e, sobretudo, da análise que advém do caminho espinhoso em cuja base está a legislação. Faz-se necessário nos aventurarmos por ele a despeito da dificuldade em ultrapassá-lo.

A pesquisa documental se mostra apropriada às ciências sociais e humanas, onde grande parte do material consultado é oriundo de materiais escritos, os quais se tornam, por assim dizer, o alicerce da investigação que segundo Corsetti (2006) é “realizada em fontes como tabelas, estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados [...] autênticos<sup>3</sup>.” Isso vai ao encontro da intenção em inventariarmos toda a legislação educacional que faz referência à dança, à educação física, à formação em nível superior em ambas as áreas e à forma de regulamentação das profissões tanto pelo governo, como pelas entidades/instituições que advogam em favor de seus interesses.

---

<sup>3</sup> Fontes primárias de largo espectro, vinculadas a objetos situados no plano das políticas educacionais, sistemas de ensino, instituições educativas, educação na imprensa, história das disciplinas escolares (e acadêmicas), história do currículo (CORSETTI, 2006).

Ludke e André (1986), em paralelo, consideram que a análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois possibilita não apenas contemplar dados e informações oriundos de outras metodologias, como também trazer luz a novos aspectos e prismas de um tema ou problema que já pode ter sido trabalhado de outras maneiras, como será visto no capítulo 2. A partir deste retrospecto é que procuraremos comprovar a tese de que, a partir das aberturas a diferentes interpretações no que tange ao que é balizado como norma para os dois cursos de graduação citados é que começaram a surgir as primeiras discussões sobre a legitimidade do ensino de dança na educação básica, bem como a própria legitimidade dos órgãos de representação da educação física para atuar em defesa da proteção da saúde do cidadão, tal como apregoadado pelo Sistema CONFEF/CREFs em todas as publicações que fazem alusão à atividade física e à necessidade da mesma ser orientada por profissional com formação específica, em dia com o pagamento de sua anuidade.

Ao olharmos para o que dizem os autores que falam sobre os diferentes vieses metodológicos para a pesquisa em ciências humanas, suas implicações e convergências, não há como não fazermos remissão à preocupação com o método, a forma de estruturar a escrita, de sistematizar os dados e transformá-los em informações, uma preocupação constante dada a necessidade de apropriação de um vasto rol de referências, conceitos e técnicas. De todas as etapas do processo, talvez a objetivação da pergunta da tese tenha sido a mais complexa, já que dela parte todo o desenrolar do trabalho [ou o desvelar do caminho]. Assim, colocamos em xeque os modos pelos quais seria possível obter as respostas às nossas inquietações, que não são inquietações de um professor graduado em dança ou de um bailarino em plena atuação ou produção artística, mas sim de um professor municipal de educação física de uma cidade com aproximadamente 36 mil habitantes que, ex-bailarino, tem na dança em projetos educacionais e na gestão da educação e do ensino, hoje, as suas principais áreas de atuação profissional.

Ao conseguirmos estabelecer as primeiras relações entre aquilo pelo que se perguntava e as respostas obtidas, começaram a ser estabelecidos alguns focos ou pontos de observação, já que a opção foi não tratar o tema apenas sobre uma determinada perspectiva, isso em função de não ser possível concebermos a problemática de outra forma que não entrecruzada pelos distintos fatores que a constituem. Porque as facetas de um objeto podem ser extensamente trabalhadas, quiçá infinitamente, sem se esgotarem. Quanto mais as pessoas se debruçam sobre um objeto, tanto melhor, já que este exercício contribui com a ampliação do campo. Porém, é preciso sermos capazes de projetar luz sobre esse objeto, onde o tempo de auto-provocação em relação ao mesmo, por vezes, se transforma em um tempo de desestabilização, de abandono das certezas, sobretudo quando a caminhada progressa já olhava para questões similares – vide



nossa pesquisa anterior, a qual remonta aos anos de 2012 e 2013. Tal fato indubitavelmente nos leva a pensarmos e repensarmos formas de abordar o assunto, onde optamos por tentar saber como se dá, por exemplo, a produção das relações conflituosas, litigantes inclusive, no que tange ao ensino de dança na educação básica.

Santos (2009) teve significativa contribuição no estabelecimento do *modus operandi* ora descrito, porque mostrou formas alternativas para pensarmos a educação para além do paradigma dominante da epistemologia positivista. Foi fundamental nos libertarmos desta amarra, não por acaso muito acentuada na formação em educação física, não apenas para que as leituras, mas as reflexões, fluíssem de modo a permitir vislumbrarmos toda a celeuma em torno do[s] problema[s] da pesquisa como um fenômeno, um processo dinâmico. Diante de situações tão complexas envolvendo áreas distintas, devidamente reconhecidas como campos de saber com décadas de institucionalização no ensino superior, tornou-se imperativo reaprendermos a olhar para elas como que por uma perspectiva caleidoscópica, porque múltipla, nunca sem considerar “necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que [...] só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.” (SANTOS, 2009, p. 05). Os objetos e problemas em questão passam a ter limites que, dia a dia, ora tornam-se menos definidos, assinalados, ora atitam-se fortemente ou colidem, descortinando um sem-fim de possibilidades para a fixação do tema sobre o qual, efetivamente, nos debruçamos aqui, envidando energias com a intenção de pesquisar algo novo, diferente, mas sem a pretensão de ‘inventar a roda’.

Obviamente, tal exercício de reflexão trouxe, em profusão, diversos questionamentos, preocupações e inquietações, tendo em conta que a proposta não queria trilhar caminhos já percorridos, vistos em aproximadamente três dezenas de dissertações e teses consultadas quando da construção do projeto. Destas leituras não emergiram e tampouco se constituíram certezas, afirmações ou apontamentos precisos e absolutos, sobre os quais nada mais poderia ser dito. Antes pelo contrário: o extenso e braçal trabalho deixou como resultado ainda mais perguntas, às quais não temos como objetivo responder em sua totalidade, como as que são colocadas a seguir: a) Como poderíamos estabelecer critérios de importância para as profissões de professor de dança e de professor de educação física na educação básica? b) Tais profissões têm o devido destaque, no que tange ao seu valor perante a sociedade brasileira, e a devida inserção, quanto a oportunidades no mercado de trabalho? c) As duas áreas efetivamente e a despeito do tempo conquistaram seu respeito, sua legitimidade e seus profissionais são reconhecidos e devidamente remunerados? d) Dentre os saberes da dança e da educação física,

quais seriam hipoteticamente imprescindíveis à educação básica, à formação do cidadão, e de que forma os sistemas de ensino os articulam nos currículos?

Emergiu, pois, das dúvidas o caráter propositivo desta tese e a opção pelo objetivo que permeia cada seção de compreender determinadas facetas da problemática e suas relações, sem nunca deixarmos de considerar suas implicações na educação e no período de escolarização compreendido pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio – já que é consenso sua importância na formação estética do estudante, como à frente veremos em Marques (2001, 2010, 2012), Nanni (1995), Ossona (1988), Strazzacappa (2006) e Verderi (2009), para citar alguns nomes com os quais essa investigação dialogou. Tal assertiva nos leva a enfatizarmos que os conteúdos e as formas de trabalho com esta forma de expressão possuem diferenciações bem demarcadas, a começar pelo tipo de profissional que realiza o trabalho.

Afora as definições já realizadas neste capítulo com o propósito de comunicarmos a metodologia utilizada para a consecução da tese [um estudo qualitativo, de cunho explicativo, lançando mão de uma abordagem bibliográfica e documental], faz-se necessário arrolarmos a técnica que foi capaz de permitir estabelecermos categorias de análise com vistas à compreensão e explicação dos documentos consultados. Em busca destas categorias, partimos da pesquisa de mestrado já realizada em 2013, cuja proposta residia em analisar os projetos políticos pedagógicos dos cursos superiores de dança no Rio Grande do Sul fazendo uso de alguns conceitos do filósofo francês Michel Foucault e especialmente de seu procedimento de análise de discurso. O intento, naquela ocasião, pretendia compreender como se davam as relações entre arte e docência no campo da dança a partir do destaque de enunciados que emanavam dos projetos elaborados por cada uma das universidades pesquisadas para normatizar e organizar a formação superior em dança no Estado, focando em seus objetivos e nos perfis desejados para os alunos egressos.

Entretanto, durante o curso do doutorado<sup>4</sup>, os documentos oficiais ainda estavam lá, e em número muito maior. O desafio ao longo dos últimos quatro anos esteve não apenas em compreendê-los na singularidade de sua situação, individualmente, mas a partir dos efeitos e condições que os mesmos impunham à sociedade ao normatizar e disciplinar dois cursos superiores distintos, estabelecendo perfis profissionais também eles distintos e, sobretudo, impactando diretamente no mercado de trabalho voltado às pessoas portadoras de diplomas de

---

<sup>4</sup> A ideia, até a sessão de qualificação do projeto desta tese, era a continuidade das operações a partir dos conceitos foucaultianos, olhando para a materialidade de documentos oficiais anteriormente mencionados sob sua perspectiva. Ocorre que as leituras para o projeto de tese restaram infecundas, não se conectando devidamente aos propósitos e argumentos atuais. Assim, por indicação da banca examinadora do projeto de tese, foram realizadas alterações no referencial teórico-metodológico.

nível superior em duas áreas diferentes. Em via paralela aos documentos oficiais, emanados do Ministério da Educação (MEC), também se fez necessário compreendermos e explicitarmos os atos normativos publicados pelo Sistema CONFED/CREFs reconhecendo a profissão e gerenciando a atuação dos graduados sem, logicamente, não deixarmos de considerar o contraponto das entidades representativas do outro lado, já citadas, como Associação Nacional da Dança (ANDA) e o Fórum Nacional da Dança (FND). Do contexto, buscamos identificar e compreender como estão sendo concebidos o ensino e a aprendizagem em dança e educação física e de que modo a letra legal vislumbrava a dança, seja como forma de expressão artística, seja como exercício físico, e ainda políticas educacionais para a dança. A análise também inventaria o entendimento dos tribunais acerca das questões litigantes relacionadas ao tema, tendo em vista a existência de diferentes ações judiciais [algumas delas ainda em tramitação, e outras, como já destacado, com sentenças já proferidas], mencionando ainda os projetos de lei debatidos na esfera política e legislativa.

Ao considerarmos a existência de diferentes técnicas para sistematização e exame de dados e informações em uma pesquisa de cunho qualitativo, a análise de conteúdo tornou-se uma alternativa para a sua consecução. Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014), ela é formada por tipos diferentes de técnicas e métodos, através dos quais objetivamos descrever e compreender aquilo que consta em diferentes formas e processos de comunicação, o que pode ser levado a termo a partir de falas ou textos. “Desta forma, análise de conteúdo é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 13). A mesma vem ensejar uma compreensão não exclusivamente sobre questões sociais e humanas, mas também permitir melhor verificarmos como se dão as relações entre grupos particulares, gerando um entendimento acurado sobre seus elementos.

Há várias formas de análise de conteúdo, conforme enfatiza Oliveira (2008), formas que estão relacionadas às diferentes técnicas que, a seu turno, se entrecruzam às escolhas teóricas realizadas e ao aprofundamento de leituras e documentos quando se almeja um melhor entendimento dos significados daquilo que é dito e escrito. Tal exercício desvela relações, semelhanças, diferenças, contradições, coerências, abrangências, especificidades e recorrências manifestas nos diversos tipos de construção textual, objetivando comunicar algo a alguém. Este conjunto de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é a busca dos sentidos ou do sentido do documento, serve ao propósito de contemplarmos o fenômeno estudado, especialmente em um contexto onde há vários problemas que colidem ou que perpassam entre si. Assim, este autor

sintetiza alguns procedimentos para a realização de pesquisas qualitativas que se servem da análise de conteúdo em busca de resolver problemas e encontrar respostas a indagações, como:

Análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, entre outras. [...] [Produzindo] resultados diferenciados, mas que permitem a produção de conhecimentos sobre objeto de estudo, bem como suas relações. (OLIVEIRA, 2008, p. 14).

No capítulo 3, um pouco mais à frente, consta uma organização cronológica dos materiais utilizados nesta análise e o resultado do estudo sistematizado dos mesmos em vista do tema, constituindo-se este o principal procedimento – ou a principal lupa. Consideramos que nenhum documento arrolado existe ou foi concebido [ou, ainda, está sendo concebido, posto que o problema de pesquisa vige] sem abranger um mote, assunto ou viés específico a que se refere diretamente. E, ultrapassando-se os limites delimitados pelo assunto que está no pano de fundo dos documentos, é que iremos verificar aquilo/aqueles a que representam, o que conduz a outro procedimento de análise, como já mencionado por Oliveira (2008), que é verificar que tipos de visão, de avaliação permeiam a presença das duas áreas para as quais estamos olhando levando-se em conta sua representatividade nos documentos considerados.

A partir destas duas categorias de análise [tema e representatividade] é que pretendemos fazer emergirem as filiações éticas, políticas e jurídicas que podem estar traduzindo concepções teóricas diversas de dança, de corpo, de arte, de ciência, de ensino e aprendizagem, influenciando diferentes maneiras com as quais é possível apropriar-se do movimento humano, da dança como forma de expressão artística e da dança que é ensinada nas aulas de educação física na educação básica, levando ao litígio conjecturado. A existência destas diferentes filiações é, aqui, vista na perspectiva da docência em dança, afinal é na regência de classe em dança que reside o principal tema das ações judiciais. Por esta razão não é possível pensarmos a finalidade da dança sem pensarmos, também, no desenvolvimento do processo formativo do sujeito que irá desempenhar/realizar/executar esta dança e o seu ensino, encontrando relações diretas com o ser humano, sua subjetividade e que confere à formação um caráter de continuidade para além do currículo de um curso de graduação, por exemplo. Santos (2013) explicita que ao olharmos para a docência como profissão, será possível percebermos que é fundamental olharmos para a realidade escolar, onde

o movimento de profissionalização buscou “proteger” a escola da atuação de não profissionais especializados para a função quando definiu critérios para o exercício da atividade de ensinar: processo seletivo para contratação de professores, base de formação comum, certificação de professores, processo de avaliação de professores. (SANTOS, 2013, p. 18).

Isso nos leva a uma compreensão de que o professor deve ser o profissional detentor de conhecimentos técnicos específicos em disciplinas específicas. Estas técnicas, colocadas em prática em uma sala de aula ou em qualquer outro espaço de ensino e aprendizagem formal, permitiriam ao outro, o aluno, aprender de modo mais eficaz, exercitando o aprendizado de maneira mais efetiva, segura ou competente (SANTOS, 2013). Isso encontra ressonâncias naquilo que o Sistema CONFEFF/CREFs apregoa recorrentemente e advoga, seja nos seus instrumentos reguladores, seja em suas peças publicitárias ou em sua revista institucional, que é a importância de se praticar atividades físicas [onde inclui-se a dança] de forma segura, sem riscos à saúde do praticante, objetivando sua qualidade de vida a partir do aprimoramento de suas capacidades físicas, entre outros aspectos, por intermédio de treinos orientados por profissionais que, além de graduados, devem ser associados à entidade – pois somente estes teriam a prerrogativa para tal.

Assim, a tese vem olhar para a dança a partir de sua [re]constituição, em curso, a despeito de sua autonomia enquanto área do conhecimento, onde ela se estabelece como arte, como técnica, como meio para uma formação dita integral, como mero exercício físico... A expressão “re” entre colchetes intensifica e explica essa constituição, à qual deu-se três sentidos: o de retrocesso [retornar, reiniciar], o de reforço [rebuscar, revirar] e o de repetição [reler, repensar]. Essa pesquisa passa por cada um desses sentidos, pois sua realização implicou em muitos retornos e reinícios, em buscas e rebuscas, em repensarmos e reconstituirmos apropriações sobre o que seria a dança e quais as intencionalidades que a mesma enseja em diferentes campos. E, com a chegada da dança ao ensino superior brasileiro na década de 1950, a universidade ressignificou a dança não apenas proporcionando sua institucionalização como curso de graduação, mas interdisciplinarizando-a ao considerar suas relações [e as relações de seus saberes] com outras áreas e campos. Tal ressignificação pode ser tomada como um ato e um processo que avançam no tempo e no espaço e, portanto, traduzem algo ainda em curso. Reconstituir quer dizer formar de novo, reorganizar, recompôr, enquanto que constituir tem a ver, por sua vez, com formar a essência, a base de alguma coisa, muito embora compreendamos, nesta pesquisa, que os conhecimentos sobre a dança não podem ser tomados isoladamente, mas como que constituindo e [re]constituindo um conjunto de elementos, saberes, técnicas e epistemologias compartilhado por outras áreas, dentre elas a educação física.

Antes de passarmos à análise e problematização dos documentos oficiais, contudo, procuramos conhecer o *status* da pesquisa acadêmica brasileira envolvendo a dança e a educação física pois, como já afirmado, a intenção era desenvolver um estudo ainda não executado, talvez não exatamente nos termos deste, nos programas de pós-graduação do país. Esta recolha de publicações as mais diversas, sistematizadas na próxima seção, não apenas nos auxiliou no sentido de evidenciar a produção relacionada à temática, mas também capacitou para melhor procurarmos significados e para melhor conduzirmos as inferências sobre o material que é apresentado no terceiro capítulo. Ponderamos ser extremamente necessário, antes de tudo, verificarmos o que está sendo falado a respeito do assunto, tendo em mente o aludido litígio não tomado como um pressuposto, mas como sintoma da emergência das questões da dança dentro da escola, local em que ela vem assinalar aos estudantes que é preciso relembrarmos a possibilidade de realizarmos, com o corpo, ações significativas além das operações mentais, em um contexto onde “os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para ‘esquecer’ seus corpos [...]” (PINEAU, 2013, p. 43).

## 1 PESQUISA EM DANÇA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Enunciado o conjunto de elementos composto por justificativa, problema, hipóteses e objetivos do projeto, articulados na apresentação inicial, e comunicado o modo de operação estabelecido para sua execução, o qual consta explicitado na primeira seção, esta parte do trabalho tem o objetivo de inventariar as principais discussões aventadas por pesquisas em dança e em educação física no que se refere à formação de seus professores e à incursão da dança na educação básica, onde a presença das diferentes linguagens artísticas, na condição de componente curricular obrigatório, se constitui em tema de amplos debates. Trata-se de uma conjuntura que, a despeito do reconhecimento da dança e da educação física tomadas como áreas específicas e devidamente reconhecidas frente à legislação educacional, ainda se mostra emblemática, carecendo problematizações. A questão apresenta sintomas agudos especialmente em um momento como o atual, assinalado pela alteração efetivada no Parágrafo 6º, Artigo 26, da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pela aprovação de uma parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Como primeira ação, realizou-se a definição de quais seriam os locais de busca a serem utilizados, inicialmente três bases eletrônicas, a saber, o Banco de Teses Capes, o acervo digital Domínio Público e, por fim, a seção de publicações do Conselho Federal de Educação Física em sua página na *internet*. As três opções elencadas como fontes de consulta possibilitariam arrolarmos fidedignamente a produção conexa, tendo em vista que as mesmas foram implementadas e são mantidas: a) pelo Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) por um banco de dados que congrega, no sistema de *software* livre, estudantes e pesquisadores de todo o país (Domínio Público); e c) por uma entidade de classe (Sistema CONFEF/CREFs), a qual disponibiliza em seu *site* um acervo de pesquisas realizadas em seu campo de intervenção.

Assim sendo, na ocasião do exame de qualificação foi realizada a apresentação de um arrazoadado de teses e dissertações, totalizando 20 trabalhos, com os quais cotejamos, de maneira inicial, a proposta do projeto de pesquisa que posteriormente seria executado. A intenção desta empreitada era, para além de conhecermos as pesquisas já publicadas, procurarmos por alguns caminhos ainda em aberto para, a partir deles, construirmos uma proposta. E logo de início verificamos que o intento se revestiu de uma significativa importância, tendo em vista que a procura nestes três diferentes repositórios mostrou-se infrutífera do ponto de vista da

originalidade da ideia inicial. A proposta pretendia, até então, apresentar, problematizar e descrever as concepções de dança e de corpo nos cursos de educação física a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuassem com o componente curricular dança ou seus correlatos [como as atividades rítmicas e expressivas, entre outras denominações] nos cursos de graduação em dança e em educação física.

Foram localizados diversos escritos dedicados a problematizar as aludidas concepções tanto no campo da educação física como no próprio campo da dança à maneira que pretendíamos, fato que provocou de imediato alterações de rota. Um rápido exame dos resumos das teses e dissertações integrantes da amostra já foi suficiente para comprovarmos que as dúvidas iniciais [e disparadoras] deste trabalho já haviam sido respondidas de alguma maneira, instalando-se, portanto, uma intenção distinta da primeira. Faz-se necessário destacarmos que a banca avaliadora indicou, de maneira que o repertório de escritos fosse ampliado, a inclusão na amostra de textos publicados em anais de eventos, motivo pelo qual se consideraram os registros das reuniões técnicas e congressos anuais de duas entidades representativas, a Associação Nacional da Dança (ANDA) e a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), para que pudéssemos considerar, para além das questões do Sistema CONFEF/CREFs, também as questões da dança. No capítulo 4, que irá discorrer sobre a questão da intencionalidade do movimento e das políticas públicas, também serão abordadas as deliberações do Fórum Nacional de Dança (FND) e, ainda, os relatórios das atividades da Câmara e Colegiado Setorial de Dança, vinculados à Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), junto ao Ministério da Cultura (MinC).

Com isso, não apenas frisamos o objetivo de não realizarmos algo que já poderia ter sido efetivado, mas também uma necessidade de procurarmos por auxílio e subsídio a fim de que pudessem ser encaminhados os passos seguintes da pesquisa, tendo em vista, como já dito, a emergência das questões da dança na escola. Assim, nas próximas páginas apresentamos um levantamento sistemático de alguns pontos de discussão sobre os campos de estudo mencionados e o estado atual da produção acadêmica que se serve das implicações e entrecruzamentos entre os mesmos. São destacados aspectos como metodologia, quadros teóricos, objetivos, contextos e conclusões das duas dezenas de teses e dissertações recolhidas, bem como de 38 resumos, comunicações orais e textos completos oriundos dos encontros anuais das duas entidades supramencionadas – as quais, a partir de seus diversos espaços de atuação, vêm há mais de uma década problematizando, propondo discussões e realizando agendas em todo o Brasil com o intuito de debater a incursão da educação física no campo das artes no que concerne à dança, advogando em prol da autonomia desta [tanto nas universidades, como na



educação básica] como uma área de saberes específicos que conformam, a seu turno, cursos de graduação, formações e perfis profissionais também específicos e devidamente habilitados para tal finalidade.

### **1.1 Quem, onde, quando, como e por quê**

A busca pelos textos, pautada pelas palavras-chave ou descritores “dança”, “educação física” e “formação de professores”, foi levada a termo entre os anos de 2016 e 2017, quando visitaram-se os endereços eletrônicos das entidades/instituições, realizando-se o *download* dos escritos em formato digital. Após, estes foram agrupados conforme suas fontes e/ou origens, compondo um extenso portfólio que passou a ser examinado na sequência. As teses e dissertações tiveram, primeiro, seus títulos e resumos verificados, da mesma forma que os anais de eventos. É importante destacarmos que o recorte temporal não obedeceu a um critério de linearidade visto que, nem sempre, as fontes utilizadas permitem vasculharmos os arquivos a partir dos mesmos indexadores e, além disso, os registros nem sempre constam atualizados e sequencialmente organizados em seus *sites* na *internet*.

Por exemplo, no Banco de Teses Capes e no acervo Domínio Público, é possível efetivar a pesquisa a partir de palavras-chave, recurso que facilita consideravelmente o trabalho. Já no *site* do Conselho Federal de Educação Física não há uma ferramenta de busca, o que requer de quem pretende conhecer os trabalhos lá publicados percorrer o rol completo de publicações disponibilizadas, as quais versam sobre um sem-número de temas, pinçando do todo, a partir de seus títulos, aquelas de interesse e ligadas ao propósito. Em via paralela, tanto a Associação Nacional da Dança (ANDA) como a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) organizam-se a partir de eixos temáticos ou grupos de trabalho, o que facilita a busca, muito embora seus acervos digitais tenham problemas de atualização. Antes da incursão nos escritos, todavia, faz-se necessário conhecermos brevemente as duas associações mencionadas.

A Associação Nacional da Dança (ANDA) foi fundada em julho de 2008, congregando pesquisadores, centros e instituições dedicados à promoção, ao incentivo, ao desenvolvimento e à divulgação de pesquisas e estudos no campo da dança. “Considerando a especificidade da relação entre a dança e a universidade no Brasil, e o fato de que seus estudiosos se encontravam espalhados em diferentes departamentos e programas universitários, é que surgiu a proposta de se criar uma entidade<sup>5</sup>”. Já a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), criada uma

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/historico>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

década antes, congrega os campos da dança e do teatro dos mais diferentes lugares e espaços, revelando “o crescimento da área de artes cênicas no ambiente universitário brasileiro, desde a implantação dos primeiros cursos livres nos anos 40 e 50, dos cursos de graduação nos anos 60 e do lento processo de criação dos cursos de pós-graduação a partir dos anos 70<sup>6</sup>.”

## 1.2 Prospecção: estado da arte

De um modo geral, o estado da arte pode ser traduzido como o nível mais elevado de desenvolvimento de um aparelho, de uma técnica ou de uma área determinada, desenvolvimento este alcançado em um tempo específico. Indica, portanto, o ponto em que um produto deixa de ser um projeto técnico, tornando-se uma obra. A modalidade é encontrada em várias pesquisas, das ciências exatas às humanas, onde a expressão “estado da arte”, seja como parte da introdução ou mesmo como capítulos inteiros, designa a realização de um trabalho documental sistematizado a respeito do que está sendo feito no campo em estudo. O estado da arte deve possuir estreita relação com a área de investigação, já que tal análise se destina a compor uma espécie de exame da mesma – tal como no caso em tela, no que tange à produção acadêmica envolvida, onde a pesquisa em educação possui, pelo seu caráter de variabilidade, aspectos a serem analisados e temas que por vezes se desdobram em muitos outros.

Tal multiplicidade suscitou inquietações as mais diversas, como por exemplo: – quais seriam os temas que mais vem sendo focalizados nas pesquisas que tratam da dança, da educação física e da formação de professores no ensino superior; – como estas pesquisas vêm conduzindo suas abordagens; – o que os estudos deixam, às suas áreas, de contribuições para avanço na resolução dos problemas; – de que maneira se apresentam suas metodologias; e, ainda, – como se estabelecem, de fato e de direito, as áreas determinadas. Para além da análise da problemática que circunda um tema específico, o estado da arte possibilita estabelecermos um olhar ao campo [ou às áreas] do ponto de vista de sua organização e permite que possamos

acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, os anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação. Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que pontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/index.php/instituicao/historia>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Esse acompanhamento das transformações e inovações se mostra como uma maneira eficaz de conhecermos, para além do nível mais avançado de um determinado produto ou serviço, o avanço das pesquisas e do conhecimento desenvolvido em determinado meio. Interessante destacarmos, conforme explica Ferreira (2002), que não apenas no Brasil mas também em outros países tem sido observada uma significativa produção de pesquisas conhecidas pelas denominações de ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Para esta autora, partindo do caráter bibliográfico, estas pesquisas se propõem, independente das áreas a que estejam circunscritas, ao “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder aspectos e dimensões que vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas [...]” (FERREIRA, 2002, p. 257).

### **1.3 Recolhas e elementos de sua composição**

Apresentamos a seguir o resultado das buscas, principiando por uma exposição das dissertações e teses, de onde são assinalados os temas debatidos quando da conclusão de cursos de mestrado e doutorado nas duas áreas, em paralelo a um exercício de comparação, visando salientarmos diferenças e semelhanças destes com a proposta aqui contida. Posteriormente, são elencados os anais das reuniões técnicas e dos congressos organizados pelas entidades representativas escolhidas, os quais seguem apresentados, na mesma perspectiva, em ordem cronológica e conforme foram localizados nos *sites* destas. O objetivo perpassa a descrição dos aspectos e elementos que compõem os trabalhos selecionados, já que é por entre tais aspectos e elementos que esta tese se constitui, encontrando ressonâncias [mas também dissonâncias] que permitem o estabelecimento de diversos paralelos em relação ao tema que está em questão nesta pesquisa. Por tal motivo o inventário mostrou ser de grande relevância, tanto na condição de uma seção isolada, como parte do conjunto de textos que integram, em seu todo, o trabalho ora apresentado.

A partir dos já mencionados descritores e fontes de consulta, foram selecionadas quinze dissertações e cinco teses, trabalhos que se situam na circunvizinhança da problemática aqui evidenciada. Não foi realizado um recorte temporal para categorizar primariamente as buscas, pois isto poderia restringir o número de trabalhos obtidos e, conseqüentemente, a abrangência da coleta das investigações já efetivadas. Também não houve uma divisão espacial para estabelecimento da amostra, sendo que os títulos são oriundos de diferentes instituições de ensino superior espalhadas pelo território nacional. Assim sendo, o primeiro trabalho remonta

ao ano de 1996 (uma dissertação); o segundo, a 2002 (uma dissertação); o terceiro, a 2004 (uma tese); o quarto, a 2005 (uma tese); e os demais a 2007 (duas dissertações), 2008 (uma tese e duas dissertações), 2009 (uma tese e três dissertações), 2010 (uma dissertação), 2011 (uma tese e três dissertações) e, por fim, a 2012 (duas dissertações). A seguir, conheceremos cada um dos mesmos e, ao longo de sua descrição, realizar-se-á um cotejamento destes no que diz respeito à existência ou não de relações, diretas ou indiretamente, ao aludido litígio relacionado ao ensino de dança na educação básica, incluindo-se paralelos entre referenciais teóricos e metodológicos em vista das concepções de dança e de educação, de expressão artística e de exercício físico neles presentes

A primeira pesquisa analisada, intitulada “A disciplina dança nos cursos de educação física (licenciatura): o seu desvelar da visão do educando” (RANGEL, 1996) apresenta como contexto a dança como atividade educativa e traz ao leitor a opinião dos estudantes de nível superior a este respeito, procurando como objetivo desvelar a visão de dança a partir dos conceitos que os próprios graduandos de instituições federais têm sobre o que é dança. O estudo faz uso de uma análise qualitativa e se fundamenta a partir de uma abordagem fenomenológica, procurando apreender por meio de entrevistas com estudantes de licenciatura em educação física quais seriam as suas concepções de dança, perguntando “o que é dança para você?”.

Antes de trabalhar com as respostas, a autora dedicou o primeiro capítulo da dissertação a percorrer diversos autores que conceituam a dança desde seus aspectos históricos, culturais, sociais e políticos. Com isso, a mesma organizou uma vasta compilação sobre a dança ao longo da evolução do homem da pré-história ao presente, decompondo sua análise, nos períodos mais recentes, no que se refere aos estilos de dança, suas principais linhas e os campos de atuação para dança. Ainda, estabeleceu conexões acerca destes estilos e linhas com o cenário educacional, destacando as contribuições da dança nos processos de formação docente e de ensino e aprendizagem, seja na educação básica, seja no ensino superior, seja ainda em ambientes não formais de ensino.

Na sequência do trabalho há uma explanação que parte da elaboração do instrumento de coleta de dados [a pergunta anteriormente mencionada], passando pela definição dos sujeitos da pesquisa e pelos diversos momentos que integraram o estudo. Coletadas as respostas, a pesquisadora realizou, a partir de autores que trabalham com metodologia de entrevistas e análise de dados, extração das “descrições ingênuas” [respostas dos estudantes tais como foram dadas], unidades de significados pela via das reduções em eixos temáticos. Ao fim, foi procedida uma síntese das respostas e, encerrando o trabalho, uma análise ideográfica da

síntese, permitindo emergirem os resultados finais da proposta ao sintetizar a visão que os sujeitos têm a respeito do que seria a dança, em três categorias consideradas essenciais:

I – A dança é uma forma de expressão corporal que se concretiza por meio de uma combinação de movimentos, onde são exteriorizadas, liberadas as ideias, sensações, emoções, sentimentos, desejos, anseios, atuando na formação e integração do indivíduo como um todo, contribuindo para o seu desenvolvimento global. II – A dança é uma forma de linguagem corporal onde se transmite as mensagens por meio de movimentos e que se concretizam através do envolvimento interacional de fatores como ritmo, tempo, forma, dinâmica. Uma forma de comunicação que pode transmitir os hábitos, comportamentos, costumes, tradições, enfim, a cultura de um povo. III – A dança é uma atividade prazerosa, em que se pode ocupar dos momentos do tempo livre, fazendo uso da mesma a partir de enfoques, tais como: lazer, recreação, entretenimento, divertimento, distração e outros. (RANGEL, 1996, p. 132)

Este trabalho já contribui para pensarmos a tese, porque apresenta uma série de concepções sobre os significados da dança para estudantes de graduação em educação física. Essas concepções podem ser muito diferentes, pois ao mesmo tempo em que a dança é considerada uma forma de expressão, modalidade artística e linguagem corporal, também é tomada como uma atividade que se volta ao lazer e recreação, inclusive como produto cultural. Mesmo ambientado entre alunos do curso de educação física, a pesquisa não apresenta a dança como uma mera atividade física, um tipo de exercício, tal como o apreçado pelo conselho profissional ligado à educação física. O texto, portanto, serve ao propósito de fomentar uma compreensão mais ampla sobre o que seria a dança, permitindo-nos avançar neste entendimento para aspectos que superam o corpo humano quando colocado em movimento, aqui contextualizado como veículo de comunicação e expressão, viabilizando processos relacionados à produção, à criação artística. Ou seja, abre-se caminho para distintas formas de apropriação da dança, inclusive entre alunos da própria graduação em educação física.

O segundo trabalho dissertativo, denominado “A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional” (SBORQUIA, 2002), busca diagnosticar a base conceitual de sustentação epistemológica sobre o conteúdo da dança dos professores da formação inicial e dos professores de educação física da educação básica. Para tanto, é realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e de campo, fazendo uso de entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas em dois grupos visando ao conhecimento de ambas as realidades [professores de universidades públicas paranaenses que atuam com a disciplina dança e professores que atuam na educação básica, trabalhando com a dança nas aulas de educação física].

Interessante destacarmos a similitude desta pesquisa com a anteriormente mencionada, sobretudo em seu capítulo inicial, que se propõe a realizar uma retrospectiva das manifestações

da dança em paralelo à evolução da humanidade, desde a Pré-História, partindo inclusive das mesmas fontes ou referências. A diferenciação entre estes dois primeiros trabalhos ocorre na classificação das modalidades da dança, que na pesquisa em questão evidencia um aspecto “ético-moral” implicado quando a questão diz respeito às danças possíveis de serem trabalhadas em âmbito educacional.

Na sequência, a autora realiza toda uma problematização relativa à dança no contexto da educação física. Para tanto, lança mão de outra retrospectiva para poder encadear, período após período, a evolução da área em questão, desde a primeira vez na qual a mesma foi inserida na escola. Em seguida, o trabalho apresenta uma ampla explanação para tratar a educação física a partir da perspectiva crítica, justamente como uma alternativa aos modelos educacionais tecnicistas que, historicamente, predominaram no campo investigado. A dança como manifestação da cultura corporal também é alvo da problematização da pesquisadora, que situa a discussão a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), onde a dança passa a ser considerada componente curricular, integrado aos jogos, lutas e ginásticas.

A pesquisa avança no sentido de tratar da formação inicial do professor de educação física a partir de um referencial estritamente educacional para, posteriormente, tratar dos conhecimentos específicos que caracterizam a graduação de licenciatura. A partir de então, procura pela presença da dança nos currículos da educação física, balizando algumas competências necessárias, aos docentes, para o efetivo desenvolvimento de um trabalho em dança assentado em uma abordagem crítica. Além disso, a pesquisa ainda discute a questão da mídia, sobretudo a televisão, e sua influência na cultura de massa, onde não há um parâmetro que permita a seleção de conteúdos a serem vistos pelas crianças, gerando toda uma problemática concernente à sexualidade precoce.

Esta dissertação dedica seus últimos dois capítulos para tratar do percurso metodológico da pesquisa, onde são indicados a metodologia e os instrumentos utilizados. Como já dito, o estudo caracterizou-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo, com caráter exploratório, “procurando elucidar o campo pesquisado, visando a sua compreensão, interpretação e intervenção” (SBORQUIA, 2002, p. 83). Para realizar a análise qualitativa, o trabalho lança mão da técnica de análise de conteúdo, visando inferir a partir entrevistas realizadas.

O trabalho foi desenvolvido em um grupo de professores de ensino superior, ligados à área da dança, e em um grupo de dez escolas, nas quais foram entrevistados professores também ligados à área. Após entrevistas-piloto e ajustes nas mesmas, foram enfim realizadas as entrevistas definitivas, seguidas de sua transcrição e da verificação das respostas considerando

requisitos determinados. Como técnica de análise de conteúdo, a autora optou por realizar uma análise temática, agrupando as respostas em unidades que permitiram a apreensão de representações quanto aos seus conteúdos. A autora corroborou seu problema de pesquisa, verificando desencontros entre a formação do professor de educação física e sua prática profissional na escola, no trato com o conteúdo dança. Para ela, foi possível

como conclusão inferir que os professores da formação inicial não proporcionaram condições suficientes para que o professor atue com a dança na educação básica. Pois, além de entender que o professor de educação física não trabalha com a dança e sim com os aspectos rítmicos, com o desenvolvimento do ritmo e do movimento, os professores não relacionam a teoria que aplicam com a realidade escolar, não proporcionam experiências reflexivas e de pesquisa sobre a dança. [...] Falta-lhes conhecimento sobre a educação escolarizada, sobre a educação física e sobre a dança. (SBORQUIA, 2002, p. 162).

Neste ponto, podemos pensar sobre a posição que o conteúdo dança ocupa na grade de conteúdos que compõem o currículo de uma graduação em educação física. A insuficiência de horas não permite uma formação sólida neste componente específico, porque o mesmo requer um aprofundamento não apenas para sua melhor compreensão, mas principalmente pela necessidade de se conhecer todo o processo educativo que pode ser desenvolvido por meio da dança. A formação em educação física precisaria, neste sentido, avançar de uma compreensão sobre os aspectos rítmicos do movimento, para uma compreensão dos aspectos educativos do movimento, carecendo ampliar a presença da dança nas discussões e na pesquisa em educação física, procurando compreendê-la em sua complexidade. Uma contribuição desta dissertação para a pesquisa que agora apresentamos reside no fato de que, ao compreendermos a tímida presença da dança na graduação em educação física, possamos compreender as deficiências da formação de professores desta área que, ao chegarem na escola, encontram dificuldades no sentido de melhor desenvolver suas práticas docentes.

Sob o título “Educação física e o reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão”, Nozaki (2004) desenvolve um trabalho investigativo que busca analisar “o reordenamento do mundo do trabalho [...], as implicações da regulamentação da profissão no campo da intervenção e da formação [...] e as estratégias dos trabalhadores para o enfrentamento do quadro criado a partir da estruturação dos conselhos profissionais de educação física” (NOZAKI, 2004, p. 14). A pesquisa utiliza fontes documentais e realiza entrevistas semiestruturadas com diversas pessoas ligadas ao tema, evidenciando em suas conclusões a necessidade de haver uma superação à égide do capital em busca de um acesso e desenvolvimento pleno das práticas corporais.

O trabalho em questão realiza um importante inventário de todo um problema que concerne não apenas aos profissionais de educação física, como também a áreas como yoga, dança e lutas. O autor, partindo de uma teorização de cunho marxista, estrutura uma problematização que em cinco capítulos para compreender a fiscalização da profissão sob a perspectiva de que tal ato se constitui em uma ação na qual a entidade representativa da educação física visa estabelecer reserva de mercado para a área, mesmo que isso represente tensões com áreas adjacentes. Com este intento, nutre-se da dialética materialista que, mais do que um método, é tomada como uma postura na leitura dos documentos e na análise dos depoimentos, constituindo “uma tentativa de apreensão de uma realidade que existe a respeito de nossos esforços no plano do pensamento, este sim, proveniente das relações reais de existências dos seres vivos” (NOZAKI, 2004, p. 15).

Para tal propósito, o trabalho desenvolve um argumento relacionado à crise do capital, às especificidades da globalização e do neoliberalismo, o que leva também à discussão sobre o mercado de trabalho e o campo educacional brasileiro. A crise do capital é perspectivada no campo da educação física, traduzindo uma crise de identidade no que diz respeito à sua fragmentação epistemológica e a busca por sua identidade, discutindo os campos de atuação do graduado sob o registro da inserção deste no mercado. Ainda, problematiza o reordenamento do trabalho do professor de educação física e a regulamentação da profissão como uma estratégia de adaptação da área à crise do capital, apontando esta como uma saída corporativista encontrada pelos setores conservadores da educação física.

Neste ponto, o estudo em questão destaca a ingerência do sistema CONFEF/CREFs tanto entre os trabalhadores da educação física como entre os trabalhadores de outras manifestações, citadas anteriormente. Procurando conhecer as questões implicadas no problema, podemos dialogar com Nozaki (2004), pois almejamos compreender como se dá a reivindicação das credenciais para o ensino de dança na educação básica pelos profissionais [e suas entidades representativas] das duas áreas, elencando e discutindo estratégias de organização dos trabalhadores para a resistência ao sistema formado pelo Conselho Federal de Educação Física e pelos Conselhos Regionais de Educação Física. Longe de ser resolvido, pelo seu caráter dinâmico e atual, o problema de pesquisa deste estudo mostra-se profícuo do ponto de vista de sua originalidade e, sobretudo, de seu caráter múltiplo, aproximando-se daquilo que propomos em nossa pesquisa, que é a existência de diferentes possibilidades de abordagem para o trabalho com a dança no cenário educacional brasileiro.

O trabalho “A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos” (JUNIOR, 2005), conforme o próprio título anuncia, se concentra na



formação dos professores e nas demarcações e/ou indicações teórico-metodológicas nela implicadas. O estudo problematiza a formação a partir da crítica às condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento sobre a formação de professores nas licenciaturas e na educação física, no âmbito da dialética materialista histórica, partindo do princípio da ocorrência de uma crise nos modos de produção capitalista. Ao verificarmos a problemática, percebemos de início uma semelhança com a tese anteriormente examinada, principiando pela abordagem teórico metodológica [dialética materialista e crítica ao sistema capitalista] e que continua no que diz respeito ao campo para o qual o olhar do pesquisador se volta, a saber, a educação física. Entretanto, a pesquisa de Junior (2005) se concentra nas diretrizes curriculares para evidenciar os parâmetros metodológicos que orientam a formação dos professores de educação física, formando um determinado tipo de profissional. Sob este aspecto, é elaborada uma detalhada síntese histórica das duas últimas décadas, com uma análise pormenorizada do campo, afirmando que as mudanças ocorridas continuam a produzir profissionais conformados [o que não quer dizer preparados, aptos] para o mercado de trabalho.

Após análise dos parâmetros teórico-metodológicos em três instituições de ensino superior de educação física situadas na Bahia, Junior (2005) nos aponta uma necessidade de reconceitualização do campo a partir de uma crítica ao momento presente, a fim de que sejam enfrentadas as próprias contradições da área, como por exemplo a produção de conhecimentos próprios. Esta crítica não prescinde, inclusive, de uma crítica ao sistema CONFEF/CREFs, “criado a partir de apelos pilantrópicos<sup>7</sup>-afetivos e da formação de *lobbys* para ter o projeto de lei sancionado [...], imputando aos professores e professoras de educação física uma série de medidas coercitivas” (JUNIOR, 2005, p, 17). O autor fala sobre necessidade de avanço, avanço teórico, certamente, mas avanço na formação e em sua estruturação junto às universidades:

Defendemos que os cursos de educação física possam identificar-se enquanto licenciatura ampliada (e não bacharelado/graduação) devendo ter um projeto político-pedagógico construído coletivamente por meio da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, referenciado em um projeto histórico, claro e explícito, que aponte para a superação das relações estabelecidas pelo modo capitalista de produzir e reproduzir a vida na sociedade, e que tenha como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto *práxis* social (JUNIOR, 2005, p. 135).

Em vista de tais motivos, este estudo colabora com nossa pesquisa ao enfatizar os diferentes problemas que, atualmente, se encontram relacionados à presença da dança na educação básica. Há dois eixos principais colidindo sob este aspecto, sendo um deles relativo à

---

<sup>7</sup> Gíria que pretende designar uma falsa filantropia, traduzindo atos relacionados a uma falsa caridade.

parte conceitual dos saberes, seus significados e contextualização, e o outro relativo ao trato institucional da dança nas universidades e nos currículos dos dois cursos de graduação que a ela se ligam, motivo pelo qual é necessário observarmos o modo como os mesmos se inserem nas universidades brasileiras.

A dissertação “Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física” (LACERDA, 2007) assinala a existência de uma carência de estudos relacionados ao tema. A partir desta constatação, o trabalho objetiva uma reflexão sobre as possíveis formas de como estes docentes interpretam sua própria formação e prática profissional, procurando por uma compreensão acerca das relações entre docentes e discentes, bem como de seu papel na educação frente ao processo de humanização. A pesquisa teve abordagem quanti-qualitativa, sendo o estudo desenvolvido com entrevistas estruturadas [questionários fechados] entre docentes em uma determinada instituição de ensino superior.

O tema da pesquisa se circunscreve na docência universitária e na prática docente do professor universitário de educação física. “Trata de desafios a serem superados e competências a serem alcançadas na área da educação universitária relacionados à efetivação de práticas docentes coerentes com a dinâmica do contexto social que envolve estas ações, quanto à preparação específica e pedagógica dos docentes” (LACERDA, 2007, p. 33). Em vista deste intento inicial, a autora aborda a docência, a docência universitária e as implicações dos problemas da sociedade na profissão. A autora desenvolve suas reflexões a partir de uma análise sobre os modos como tais docentes interpretam sua própria formação e prática profissional em uma universidade pública.

Após a problematização sobre docência que inicia no primeiro capítulo e se desdobra, no plano específico da educação física, no segundo e terceiro capítulos, a pesquisa avança em direção à metodologia para realizar a escuta dos docentes, explicando seu método, a importância da opção pela abordagem [quanti-qualitativa] do trabalho e detalhando o questionário utilizado como instrumento de pesquisa. Sequencialmente, apresenta o olhar dos professores entrevistados, capítulo final da dissertação, que traz os dados da pesquisa de campo, tabulados, analisados, interpretados, bem como discutidos – em uma situação de confrontação com o referencial teórico do estudo.

É realizado um destaque para a necessidade de que a formação do professor que irá atuar na docência superior, e por consequência seu trabalho docente, avance para além da técnica, da performance como desempenho esportivo [sendo este um aspecto histórico da educação física, seja no ensino fundamental, médio e a nível superior]. A pesquisadora advoga em favor de uma “prática pedagógica significativa e capaz de preparar, formar seu aluno, de maneira abrangente,

para a efetiva inserção no mercado de trabalho, sobretudo na escola, como um profissional conscientizado de sua função social potencialmente transformadora, [...] preparado pedagogicamente” (LACERDA, 2007, p. 33) para uma formação mais humana, conectada com o contexto social, estimulando a curiosidade e a reflexão dos alunos por intermédio de uma bibliografia e de uma prática pedagógica atualizadas, que de fato os prepare para uma atuação consistente no mercado de trabalho.

Por sua vez, “Profissional ou professor de educação física? Interfaces de uma profissão regulamentada” (SOFISTE, 2007) consiste em uma discussão em relação à regulamentação e fiscalização da categoria pelo Conselho Federal de Educação Física frente ao Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física, que se opõe à entidade de classe. O trabalho percorre vias similares abordadas pelas teses de Junior (2005) e Lacerda (2007), porém a autora analisa discursos produzidos a este respeito em publicações do Sistema CONFED/CREFs e do próprio movimento a que ela se refere. A pesquisa compreende que “os discursos presentes no debate da regulamentação do profissional de educação física realçam uma marca do campo no que diz respeito às disputas pela definição de uma identidade da profissão dos que nele atuam, nas quais entram em confronto concepções distintas acerca dos principais saberes [...]” (SOFISTE, 2007, p. 13).

A pesquisa de Sofiste (2007), de cunho documental e descritiva, é dividida em três capítulos, além de um texto de encerramento a título de considerações finais. A autora sistematiza sua argumentação em torno da imprensa periódica [revistas do sistema CONFED/CREFs] como fonte de análise do debate sobre a regulamentação do profissional de educação física, analisando também a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. A intenção do trabalho é mapear nas publicações os debates e os discursos que legitimam, por parte de seus respectivos conselhos editoriais, a importância da regulamentação da profissão e do estabelecimento da categoria do profissional de educação física.

A respeito destas fontes, Sofiste (2007) enfatiza que a utilização da imprensa periódica como fonte de estudos possuiu importante função no sentido de demonstrar, reafirmando, a relevância deste material em permitir uma apreensão das disputas desenvolvidas no entorno da delimitação de um projeto profissional. Também são analisadas as resoluções do Conselho Federal de Educação Física como dispositivos que oficializam as ações de regulamentação da área, inclusive da própria entidade em questão, sendo este um outro aspecto que encontra relação direta com a tese que ora apresentamos, a qual adentra o universo da legislação vigente não como referencial, mas como produto de disputas éticas e políticas que nem sempre é pautado pelos interesses coletivos, o que pode ser verificado a partir da Lei nº 9.696/1998

(BRASIL, 1998), que reconhece a profissão e designa seus integrantes como profissionais de educação física, e da Resolução nº 46 (CONFEEF, 2002), que dispõe sobre o exercício profissional. Estes dois instrumentos legais serão abordados, junto com os demais documentos oficiais que se ligam ao tema, em nosso próximo capítulo.

A investigação de Sofiste (2007) adentra, ainda, em questões adjacentes implicadas no tema, quais sejam: as disputas travadas no campo da educação física. Isto é feito por dois caminhos distintos, um que problematiza a luta por um *status* profissional que abarque a multiplicidade do campo, a partir de Pierre Bourdieu e de autores que abordam a constituição e a identidade das áreas do saber, e outro que evidencia a defesa de um projeto profissional – ambos liderados pelo grupo que se opõe aos conselhos. “A análise apresentada [...] contribui para ampliar uma discussão sobre essa questão [...] permitindo ir além da identificação dos aspectos a favor e contra, mediante a tentativa de compreender tais embates com bases sociológicas sobre os saberes, valores e significados que a regulamentação procurou embutir à profissão [...]” (SOFISTE, 2007, p. 121).

Os argumentos presentes nos dois primeiros capítulos reaparecem no terceiro capítulo da dissertação analisada ao trazerem para discussão, justamente, o debate sobre a regulamentação e a existência de diferentes concepções da profissão no campo da educação física. Aqui a autora apresenta suas conclusões acerca de todas as publicações analisadas, fazendo alguns apontamentos sobre as tentativas, deste órgão, em evidenciar a expressão profissional em detrimento da expressão professor, o que levaria a uma incorreta compreensão acerca da complexidade do campo. Em vista disso, também é importante em nossa pesquisa levarmos em considerações as diferentes concepções quanto ao estabelecimento da área da educação física, lembrando que muitas destas concepções são emanadas da categoria que lhe representa e que buscam consolidá-la como uma área voltada a profissionais exclusivamente habilitados à mesma.

Ao utilizar questionários como instrumento de coleta de dados e tratando os mesmos por meio da análise de conteúdo, a tese “Os currículos de licenciatura em educação física: a dança em questão” (EHRENBURG, 2008) tratou de evidenciar e investigar quais seriam os saberes da dança necessários à atuação profissional, os quais poderiam estruturar uma proposta do conhecimento da dança nos currículos dos cursos de educação física (EHRENBURG, 2008). O trabalho parte da hipótese da existência de uma lacuna entre a formação inicial de professores e a realidade encontrada pelos mesmos quando necessitam trabalhar com o componente dança na escola. Nesta pesquisa, diversos resultados são elencados, advindos das entrevistas que permitiram à autora a apresentação de uma proposta de estruturação para a área. O estudo deixa

uma abertura para que o problema continue sendo investigado, visando mudanças significativas na formação do licenciado.

De início, a investigação de Ehrenberg (2008) realiza uma retrospectiva acerca da presença da educação física nos currículos da educação básica no Brasil e, neste sentido, pontua esta presença ao longo das últimas décadas com a intenção de mapear a evolução do componente curricular. Aponta, precisamente, suas origens na ginástica até sua inserção, dada pela oficialidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em que a dança figura como um dos conhecimentos a serem tratados pela área. Desta parábola temporal a autora evidencia as relações entre dança e educação física, ensejando uma compreensão precisa sobre as afinidades existentes no que diz respeito aos usos do movimento humano, seja como técnica corporal, seja como meio para a promoção, a partir da canalização da expressividade e da apreciação estética, de uma formação cidadã.

Na sequência do argumento desenvolvido, a análise se desloca desta situação relacional entre dança e educação física para focalizar a formação profissional em educação física. Com isso, são apresentados os diversos elementos que configuram a formação acadêmica atual nesta área, estabelecendo paralelos entre a licenciatura de graduação plena e a graduação (bacharelado) – cenários distintos da intervenção profissional em educação física no país que, em diversas circunstâncias, também se constituem em arenas de debates acerca da legitimidade dos conhecimentos de ambos os campos. Ainda, é realizada uma discussão sobre a dança na condição de um conhecimento a ser tratado na formação do licenciado em educação física, onde a pesquisa destaca as lacunas existentes na universidade para o trato com este componente curricular. Tal análise enfatiza o fato de que, muitas vezes, a formação não prepara o acadêmico para realidade escolar, onde ainda vigora uma noção distorcida da realidade a respeito da dança.

A tese de Ehrenberg (2008), como as demais já analisadas, traz um capítulo inteiro para apresentar quais foram os encaminhamentos metodológicos dados à pesquisa, desde a delimitação de seus participantes, passando pelo processo de coleta de dados, tratamento dos dados através da já mencionada análise de conteúdo e identificação dos professores envolvidos. O capítulo seguinte aborda, especificamente, as análises da autora, que apresenta os elementos evidenciados nos questionários e avança em sua contextualização, confrontando os saberes advindos destes com os programas das disciplinas [especificamente ementas, objetivos, processos metodológicos e avaliativos] – o que permite uma ampliação do entendimento de como vem se constituindo, na amostra estudada, a estruturação do conhecimento dança e das didáticas para seu ensino em nível universitário visando as salas de aula da educação básica.

O trabalho é finalizado com uma proposta, elaborada a partir de uma possível superação das dificuldades destacadas na pesquisa, para a disciplina de dança visando uma sólida formação inicial de licenciados em educação física neste componente curricular; proposta esta que se afasta da técnica pela técnica e que se aproxima de um conhecer e de um saber fazer contextualizado, reflexivo e consciente acerca das diferentes manifestações culturais da dança como expressão de distintas realidades histórico-sociais. Segundo a autora, “a clareza dos processos que envolvem a dança, as vivências criativas, a contextualização dos significados históricos, culturais e sociais que pairam sobre ela devem fazer parte da formação de futuros professores” (EHRENBERG, 2008, p. 123), sendo que esta implicação apareceu, justamente, nas respostas dos professores envolvidos na pesquisa como elementos necessários. Foram entrevistados 20 docentes, 18 do sexo masculino e 02 do sexo feminino, com suas formações iniciais em educação física realizadas em quatro instituições educacionais em São Paulo.

O trabalho dissertativo sob o título “Confef: organizador da mercantilização do campo da educação física” (GAWRYSZEWSKI, 2008) faz uma crítica contundente à entidade fiscalizadora do exercício profissional dos educadores físicos, desde uma análise de suas estratégias na reconfiguração do campo da educação física, examinando a hipótese de que o conselho atuou como um organizador da mercantilização das relações sociais e das práticas estabelecidas na área, alterando a função social da educação física em sintonia com valores do mercado. O estudo utilizou a Revista E.F. como base empírica, além de documentos oficiais relativos à área [legislação, orientações curriculares].

A investigação toma como ponto de partida a teoria marxista e as experiências de educação socialista, defendendo uma educação e uma educação física de orientação omnilateral<sup>8</sup>, nutrido-se de fontes muito parecidas de outros dois trabalhos já analisados, a tese “Educação Física e o reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão” [que inclusive é citada na mesma] e “Profissional ou professor de educação física: interfaces de uma profissão regulamentada”. Em vista disso, também para iniciar a discussão a que se propõe, realiza uma análise das conjunturas do sistema capitalista contemporâneo, explorando as relações do mundo do trabalho, o neoliberalismo e, neste prisma, contextualiza as políticas educacionais e as atividades físicas como um serviço a ser prestado.

---

<sup>8</sup> O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim. Disponível em: [www.epsvjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html](http://www.epsvjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html). Acesso em: 26 jun. 2017.

O conceito marxista de omnilateralidade é trabalhado na sequência do trabalho, ficando clara a posição do autor em defesa de uma educação e de uma educação física que se oponham a uma formação unilateral, que enseje o trabalho alienado, sua divisão social e as relações burguesas. Posteriormente, no terceiro capítulo, são exploradas algumas perspectivas para fomentar a discussão sobre a educação física no contexto neoliberal, onde o autor discute as políticas públicas e privadas para a área, mas também para o esporte e o lazer; trata da profissão docente a partir de uma situação de deslocamento conceitual da atividade do professor para profissional; aborda as práticas corporais desde a crise do Capital nos anos 70; e discute a regulamentação profissional da Educação Física, que se deu a partir da criação do CONFEF.

A partir da análise de conteúdo da Revista EF, o pesquisador aborda a organização de uma educação física mercantilizada no quarto e último capítulo de seu trabalho, abordando dois itens: o processo de institucionalização e legitimação do Conselho Federal de Educação Física, desde as primeiras publicações onde foram evidenciadas ações de afirmação da importância da entidade para a fiscalização do exercício profissional, até as articulações políticas que culminaram com a aprovação da lei que o instituiu; e as estratégias de organização do campo da educação física dotadas de uma função mercantil e colonizadora de seu próprio mercado. O autor também aborda o Movimento Nacional contra a Regulamentação, “como um núcleo central que agrega professores e estudantes da área, além da eventual colaboração de trabalhadores de outras práticas corporais contrários à tese da regulamentação profissional, entendendo que esta carrega princípio corporativista e ainda fragmentário para a classe.” (GAWRYSZEWSKI, 2008, p. 188).

“A dança dos monstros: corpo e estética na arte e na educação física” (BEZERRA, 2008) é o título da pesquisa que objetivou discutir as relações entre corpo e tecnologia na dança, procurando compreender as configurações estéticas do monstro na dança como possibilidade de questionar o corpo e também estabelecer relações entre o corpo monstruoso na dança e as concepções de corpo na área da educação física. Até agora, esta investigação foi a primeira a utilizar, como parte de seu referencial teórico, algumas obras do filósofo francês Michel Foucault no sentido de auxiliar a autora a estruturar sua discussão acerca do que é normal, e anormal, no corpo, bem como as sujeições e interdições que derivam desta fuga ao padrão – o corpo socialmente aceito, inscrito social e historicamente, inserido em um conjunto de regras e valores, de relações de poder e saber. Isso implica na exclusão do diferente, do grotesco, da anomalia patológica que rompe com o que está estabelecido como correto na dinâmica do tecido social. A dissertação seguiu orientação fenomenológica, com a proposta de desenvolver uma

apreciação estética e reflexiva de trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Cena 11<sup>9</sup> através da seleção de determinadas cenas que permitiram a problematização proposta.

Os investimentos do corpo na modernidade implicam considerá-lo, também, na sua relação com a tecnologia. Esta é a base de sustentação que sobrevém à pesquisa, que anuncia em seu início que os discursos a respeito do corpo que vem sendo discutidos no cenário contemporâneo são o âmbito de várias reflexões do ponto de vista ético, epistemológico, estético e ontológico – motivo pelo qual a reinvenção do corpo e das incursões deste no cenário tecnológico emerge como um profícuo campo de problematização. Para proceder a esta análise, são evocadas as figuras do Frankenstein, dos Freaks e Ciborgues [discutidas em seu aspecto monstruoso no grupo artístico catarinense mencionado]. O ponto de partida é a descrição, a redução e a compreensão de imagens de dois vídeos onde são analisadas as figuras dos monstros e a partir das quais se instala e se justifica a discussão. Quando opta pela fenomenologia, o autor deixa claro que quer se desamarrar de um estudo linear, racionalista, estando aberto a considerar múltiplas perspectivas, liberto da ânsia de desejar uma conclusão definitiva. Por isso o trabalho “concentra-se na descrição, e não na explicação ou análise. Põe em suspensão o mundo natural, mas sem romper com o seu vínculo [...] abstraindo hipóteses, pressupostos e teorias, em uma atitude de admiração diante do mundo” (BEZERRA, 2008, p. 36).

A tese “Dança – educação física: (in)tensas relações” (BRASILEIRO, 2009) constitui-se em uma pesquisa documental que se debruça sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em dança e de licenciatura em educação física com o objetivo de refletir sobre as relações vividas entre dança e educação física no processo de formação de professores (BRASILEIRO, 2009). A partir disso, se pergunta como os documentos analisados enunciam a dança, procurando os sentidos e significados produzidos nas propostas curriculares destes cursos a respeito dos conhecimentos sobre dança. A autora organiza suas leituras em duas partes, fazendo reflexões sobre a dança no campo do conhecimento e da linguagem e sobre a dança nas discussões sobre cultura. Os resultados evidenciaram desafios a serem enfrentados no processo de formação de professores e também no ambiente escolar.

Antes disso, entretanto, a pesquisa de Brasileiro (2009) percorre as trajetórias da dança na educação brasileira, fazendo um resgate apoiada em textos que se dedicam a historiar estes

---

<sup>9</sup> O Grupo Cena 11 Companhia de Dança desenvolve e compartilha ferramentas técnicas fundamentadas nas relações entre corpo, ambiente, sujeito e objeto como variáveis de um mesmo sistema vivo que existe enquanto dança. Seus projetos de pesquisa e formação confluem teoria e prática no entendimento de dança e atravessam as definições de corpo tratando tecnologia como extensão e expansão do corpo propriamente dito. A companhia surgiu e é radicada na cidade de Florianópolis - SC e atua há 22 anos na produção artística de dança. Disponível em: <<https://www.cena11.com.br>>. Acesso em: 26 jun. 2017.



percursos, desde os primórdios da educação física no país, onde a mesma estava basicamente ligada à área da saúde, por influência da tendência higienista, encontrando estreita vinculação com a ginástica. Também são percorridos os primeiros passos da arte na educação nacional, quando os embriões do que viria a ser este componente curricular nasceram, começando pelo desenho e pelo canto. A respeito desta retrospectiva, a autora problematiza a arte e a educação física a partir dos significados que as mesmas assumem no processo de escolarização, chegando, inclusive, a discutir os dois campos quando de sua inserção nas universidades.

Na tese, os projetos pedagógicos são tomados como fontes e como documentos integrantes de um curso. “Sendo assim, eles constituem um discurso escrito que viveu e vive uma intensa discussão ideológica, no qual suas formulações foram construídas ao longo de todo o seu percurso de existência e consolidação” (BRASILEIRO, 2009, p. 04). A partir de Bakhtin, a autora aborda a análise destes projetos em uma perspectiva de que os mesmos se constituem em unidades de comunicação discursiva, trazendo ao leitor uma plethora de sentidos e significados. Tal análise é apontada para um curso de dança e de educação física em diferentes regiões, estabelecendo paralelos.

Desta forma, as relações (in)tensas que busquei evidenciar dizem respeito à dança como conhecimento escolar e aos seus respectivos processos de formação no ensino superior. Tensão esta reconhecida ao longo das últimas décadas, não só no Brasil. [...] O que aparece agora é uma disputa/tensão no campo do conhecimento geral, que até então não havia se evidenciado e que merece atenção redobrada dessas áreas e de suas instituições formadoras. (BRASILEIRO, 2009, p. 205)

Em vista disso, a pesquisadora, ao destacar os elementos dos documentos analisados que lhes permitiram situar e fazer as distinções entre as duas áreas, sinaliza para lacunas existentes nos currículos que carecem ser preenchidas, sobretudo no sentido de ampliar a compreensão da dança como forma de expressão [nas artes] e da dança como cultura corporal [na educação física]. Ambas estão muito próximas quando o assunto é a sua presença no ensino superior e na educação básica, entretanto é importante discutir, na formação de seus professores, as distinções apontadas e as possibilidades de atividades corporais que habitam o corpo, onde o gesto é o suporte.

Ao considerar que, atualmente, os saberes docentes sobre a dança se inserem no campo investigativo, reflexivo, institucional e acadêmico da educação física, desde uma perspectiva que os aborda enquanto cultura corporal de movimento, a dissertação “Docência, educação física e dança: uma coreografia no ritmo de discursos polifônicos” (CUPERTINO, 2009) propõe, a partir de uma investigação qualitativa que faz uso da modalidade estudo de caso

[contando também com análise documental e bibliográfica], entender por meio da subjetividade do professor de educação física o processo de apropriação dos saberes que professores de dança constroem ao longo de sua trajetória social e profissional. A pesquisa, desenvolvida no âmbito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, foi ambientada em Belo Horizonte, onde foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com professores de educação física de duas escolas, sendo analisado o conteúdo delas extraído.

Um dos pontos a destacar do trabalho é que o mesmo considera a prática pedagógica não apenas embasada nos conhecimentos oriundos da formação universitária e durante a mesma, mas que a partir da atuação na escola estes conhecimentos vão sendo ressignificados e que os docentes produzem novos saberes. Assim, tomando os professores como atores sociais, o estudo investigou por meio das entrevistas como estes saberes [sobre a dança e sobre a dança folclórica], para além daqueles presentes no curso de graduação, foram sendo construídos ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, constatando que os mesmos estão estreitamente ligados ao percurso dos profissionais desde antes de seus estudos na universidade.

Cupertino (2009) inicia a pesquisa narrando sua inserção no campo da dança e refletindo sobre sua caminhada, ao mesmo tempo em que percorre estudos relacionados ao tema para instalar sua problematização, levantando questões que foram respondidas ao longo do estudo:

Se a inserção da dança através da aula de educação física está diretamente articulada aos pensamentos e valores de cada época, que valores e significados os professores atribuíram à dança na escola, à dança na educação física e à dança folclórica propriamente dita? O que mobilizou os professores de educação física para a inserção da dança folclórica na sua prática cotidiana escolar? Há diferença entre os saberes docentes direcionados à dança entre professores de uma escola pública e de uma escola privada? Que ressignificações foram dadas à dança, por tais professores, ao longo de suas trajetórias profissionais, inseridos no cotidiano escolar? (CUPERTINO, 2009, p. 17)

São destas questões, ou a partir delas, que a pesquisadora extrai os discursos polifônicos instalados na formação do professor que ecoam em sua atuação profissional. Uma de suas conclusões é de que há docentes, neste percurso, que tenderam a um reconhecimento da dança como uma forma de manifestação da cultura e, neste sentido, possuidora de uma identidade ligada à formação humana de modo mais amplo; e outros docentes que ainda consideram a dança de uma maneira superficial, próxima muito mais a um fazer desprovido de crítica e de uma contextualização. Neste segundo caso, das respostas emergiu a constatação de que um dos fatores intervenientes é a visão, ainda em voga, de uma educação física tecnicista. Por fim, a autora sugere que tanto a dança, e nela inclui-se a dança folclórica, já começam a ser vistas de modo mais consistente na formação do professor e nos educandários.

No Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria localizamos a dissertação “O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física no ensino superior” (BASEI, 2009). O trabalho procura “compreender como ocorre a construção da identidade do professor no ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional” (BASEI, 2009, p. 05), analisando docentes deste curso na Universidade do Oeste de Santa Catarina e verificando como o processo influencia nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação dos futuros professores de educação física. A pesquisa possui abordagem qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso do tipo etnográfico. Para tanto, foram utilizados como instrumento de produção das informações questionário, entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental.

O trabalho afasta-se da dança para aprofundar-se na educação física, especialmente na formação do professor – demonstrando estreita vinculação com a linha de pesquisa na qual foi inserido, “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”. Para dar cabo da discussão proposta, a pesquisa aborda o contexto do ensino superior no Brasil em uma perspectiva que parte da democratização e chega à privatização do ensino. Essa construção é feita para problematizar a realidade de muitos profissionais docentes de cursos de graduação, que atuam como horistas em determinadas instituições e cuja formação não os preparou adequadamente para o trabalho nestes espaços e com o perfil de discente voltado aos mesmos.

Para tratar da trajetória e do desenvolvimento profissional dos professores, Basei (2009) procurou uma aproximação do contexto no intuito de identificar suas características, verificando os entrecruzamentos dos contextos político, cultural, econômico e social na instituição de ensino superior onde o estudo foi realizado. Com relação aos resultados, restou evidenciado que “a atuação profissional é destacada também como importante na constituição da identidade docente, seja na educação básica ou no ensino superior, [onde] ela fornece subsídios para a construção dos saberes docentes e para o direcionamento do percurso que o professor deseja seguir” (BASEI, 2009, p. 118). Em vista disso, a partir de três entrevistas realizadas [professores X, Y e Z], o autor reafirma a constituição da docência como uma experiência que se dá na confluência de diferentes espaços e tempos relacionados à vida do docente, sendo que isso impacta tanto em seu desenvolvimento profissional como em suas futuras ações desenvolvidas na formação de outros professores, diferentemente de uma atuação que se baseie apenas em saberes e fazeres.

Efetivada como uma pesquisa qualitativa de orientação fenomenológica/hermenêutica, fazendo uso dos métodos de observação participante, diário de campo e grupo focal, a pesquisa de mestrado “A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da educação

física no ensino médio” (KLEINUBING, 2009) traz como proposta uma compreensão acerca da dança como elemento para organização de um *lôcus* onde são compartilhadas experiências nas aulas de educação física no ensino médio. A dança, nesta dissertação defendida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, é concebida como prática estética que possibilita uma ampliação da capacidade expressiva e que instaura uma atitude crítica em seus praticantes, no âmbito escolar, qualidades estas que seriam muito requisitadas atualmente.

Já o trabalho intitulado “O curso de licenciatura em educação física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência” (ILHA, 2010) também foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, tendo como fulcro compreender as transformações suscitadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em educação física. Em sua consecução, foi definido como campo de estudo o Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, “com as informações coletadas através da análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas com professores e acadêmicos desse curso, sendo esses os participantes da pesquisa” (ILHA, 2010).

A autora faz uso de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, realizando análise de conteúdo do material coletado e considerando que o docente elabora sua trajetória a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais. A dissertação de Ilha (2010) traz, de início, uma apresentação da trajetória formativa de sua autora, desde seus estudos na graduação. Ao problematizar seu próprio percurso, contextualiza o momento em que houve, por parte do Ministério da Educação, a divisão de habilitações no curso de educação física em licenciatura e o bacharelado. Assim, o estudo se dedica a pensar sobre todo o processo, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais que extinguiram a formação generalista, até os desafios postos ao novo professor de educação física, que deveria atuar especificamente no contexto escolar. Em vista disso, a autora se pergunta como a formação estaria acontecendo no curso da UFSM, estabelecendo uma discussão referente a esta nova realidade da profissão, estabelecendo diferentes contextos formativos e de atuação.

Um dos focos do trabalho é, justamente, a formação de professores de educação física na perspectiva de que a licenciatura passa a ser um centro de estudo. A contextualização que principia o trabalho é desdobrada, indo desde a formação inicial de professores, passando pela própria formação em educação física e discutindo a criação das duas habilitações. Em paralelo a autora analisa o projeto político-pedagógico e seu papel na formação inicial de professores. Também discute os espaços de formação nos cursos de licenciatura e o processo de ensinar e aprender a ser professor.

A fundamentação metodológica do estudo pauta-se pela abordagem qualitativa, tendo em conta que esta “oferece subsídios significativos quando se pretende conhecer os aspectos que permeiam o contexto educacional, mas especificamente, de formação docente” (ILHA, 2010, p. 50). É feito um estudo de caso, que se dedica a investigar o curso de licenciatura em educação física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria. Realizada esta definição, foi efetivada a seleção dos sujeitos do estudo, professores e acadêmicos do referido curso – os quais foram entrevistados pela autora. Esta parte da pesquisa, ou seja, a que trata do percurso metodológico, é desenvolvida por completo em um capítulo, desde a apresentação da abordagem pela qual se fez a opção, até as etapas e desenvolvimento da pesquisa, bem como a análise e interpretação das informações.

Ao adotar uma abordagem epistemológica crítico-dialética, por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando como técnica de coleta de dados a análise documental e o grupo focal, também analisamos a tese “A dança na formação docente em educação física” (UGAYA, 2011). Esta tese objetiva verificar junto aos alunos que passam pela disciplina quais as contribuições ofertadas para a formação docente no que concerne ao conhecimento dança e enfatizar a importância da formação do aluno como pesquisador-reflexivo. A proposta do trabalho, partindo da vinculação histórica da educação física a três grandes paradigmas (higienismo-eugenismo, aptidão física e esportivização), foi alcançar uma melhoria nas intervenções pedagógicas dos professores de educação física na educação básica, advogando em favor da necessidade de uma melhoria no processo de formação docente.

Neste sentido, o estudo verificou, junto aos alunos que cursaram a disciplina de dança no ano de 2009 no curso de educação física da UNICAMP, quais eram as percepções destes em relação ao aprendizado, desde o estabelecimento de um espaço para discussão e reflexão sobre a dança e sobre o processo de formação, passando pela co-responsabilidade discente no processo de ensino e aprendizagem, até a importância da pesquisa para a formação inicial no sentido de formar um profissional crítico e reflexivo em seu campo de atuação e acerca da sociedade na qual está inserido. Da mesma maneira que grande parte das pesquisas verificadas, também nesta recorre-se aos aspectos históricos da educação física e da dança na educação física para iniciar o trabalho de sua escrita, enfatizando neste exercício de reconstrução dos diversos tempos e concepções pelos quais a área passou e os (des)encontros da dança na formação docente. Também foram realizadas entrevistas, a exemplo de algumas das pesquisas anteriormente mencionadas, entretanto foram ouvidos apenas os alunos de uma turma específica e, a partir das respostas, evidenciaram-se as transformações relatadas pelos mesmos no decurso das atividades pertinentes ao componente curricular dança.

Após a apresentação e discussão dos resultados, Ugaya (2011) enfatiza a importância de haver novos olhares sobre as manifestações corporais bem como sua importância na formação do ser humano. Isso porque, muito embora se perceba atualmente no Brasil um fortalecimento de uma base teórica para a formação docente com fundamentação nas ciências humanas, o trabalho docente não corresponde a estes avanços. E, especificamente no âmbito da educação física, o processo de ensino e aprendizagem se encontra centralizado na figura do professor. Assim, a pesquisa apontou que a dança “contribuiu de maneira significativa neste processo de formação inicial oferecendo saberes básicos da dança e sobre a importância da constante pesquisa para tornar a intervenção pedagógica do professor comprometida com os interesses e as necessidades do público.” (UGAYA, 2011, p. 11).

Com o objetivo de analisar os saberes de professores a partir da perspectiva fornecida pela proposta da dança-educação, o trabalho dissertativo intitulado “O ensino da dança na educação física escolar: ressignificando o saber docente a partir da proposta dança-educação” (FLORÊNCIO, 2011) parte de um trabalho colaborativo desenvolvido com três professoras de educação física que fazem parte de um programa de formação continuada, junto à rede municipal de ensino na cidade de João Pessoa. A pesquisadora acompanhou estas docentes em seu cotidiano escolar e desenvolveu, com as mesmas, uma pesquisa colaborativa, utilizando para tanto algumas técnicas com o intuito de possibilitar a coleta de informações, as quais lhe permitiram avançar na teorização proposta no trabalho.

Na parte inicial, que se constituiu no referencial utilizado para introduzir e fomentar os objetivos da pesquisa, a autora destaca o caráter coletivo de sua ação, definindo o capítulo inicial como uma construção de parcerias teóricas em prol da dança-educação. Assim, de maneira sintética, recorre aos primórdios da dança na educação física a partir de outras pesquisas que já abordaram o tema para elaborar sua reflexão acerca dos saberes docentes na área da dança presentes na educação física escolar. Dentre estes saberes, a autora destaca a proposta dança-educação como uma possibilidade ao trabalho com o movimento expressivo em âmbito escolar, identificando seu potencial e, inclusive, alguns problemas do método, como foi o caso da avaliação. Também procurou compreender a constituição dos saberes dos professores, posteriormente refletindo sobre a ressignificação destes saberes a partir da prática cotidiana. O caráter colaborativo também está presente na construção do método, evidenciando uma necessidade em prol de uma construção de conhecimento mais atenta à dimensão humana e social, sem abrir mão obviamente dos critérios científicos.

O trabalho se baseia em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa colaborativa, acompanhando, como já dito, um grupo de docentes. A pesquisa utilizou diversas técnicas para

coleta de informações. A primeira delas foi a narrativa de formação, com o intuito de compreender o universo de formação e as práticas pedagógicas em dança nas aulas de educação física, a partir da autobiografia das professoras. Com o objetivo de apresentar, discutir, analisar, avaliar, construir ou reconstruir os conhecimentos científicos e pedagógicos, também foram realizados seminários temáticos entre as participantes. Para tematizar as discussões foram criados grupos focais, gerando discussões e focalizando tópicos específicos acerca do ensino da dança na educação física escolar. E, além destes, ocorreram laboratórios, autorreflexões, vídeos etnográficos e sessão reflexiva coletiva, culminando com a produção de 19 textos pelas professoras colaboradoras, os quais foram analisados sob a ótica da hermenêutica.

Dentre os resultados obtidos a partir do processo coletivo proposto, Florêncio (2011) destacou diversos itens, desde a influência dos saberes pessoais e das trajetórias de vida na prática docente, até a necessidade imperativa de avanço, no que diz respeito ao trato com a dança no âmbito da educação física, de um dançar meramente reprodutivo para um fazer dança que incentiva, no discente, uma reflexão crítica visando “um ensino que pense mais efetivamente sobre as qualidades epistêmicas e sociais do processo ensino aprendizagem” (FLORÊNCIO, 2011, p. 100). Por fim, o estudo confirma a necessidade, na formação continuada de professores, de serem desenvolvidas reflexões orientadas pelo método colaborativo, nas quais as docentes conseguiram efetivar não apenas aproximações teórico-metodológicas, mas também distanciamentos [ao perceber fragilidades e limitações de determinadas abordagens], conferindo assim outros significados para suas intervenções, impactando diretamente na realidade educacional.

O trabalho “Papel do conteúdo curricular dança na formação do licenciado em educação física” (MIYRABAIA, 2011) procura respostas para algumas indagações propostas pela autora acerca da formação que é disponibilizada na licenciatura em educação física e os conteúdos, metodologias, didáticas e estratégias para que o professor inclua as atividades de dança em suas aulas com segurança. Para localizar e discutir estes elementos, a pesquisadora realiza uma análise documental das matrizes curriculares de dez universidades paulistas que oferecem o curso na referida habilitação, evidenciando que neste grupo três instituições não possuem o componente em suas grades. Sob este aspecto, a discussão se concentra em verificar se, de fato, entre aquelas universidades que abordam a dança, os saberes e conhecimentos do currículo seriam suficientes para embasar práticas quando da inserção na escola de educação básica. Em vista disso, o fio condutor da dissertação é o papel do conteúdo curricular dança na formação do licenciado em educação física, interrogando sobre os reflexos deste componente na atuação do egresso.

Para disparar a discussão, a revisão de literatura realizada por Miyabaia (2011) apresenta a dança como linguagem corporal, onde se exprimem sentimentos e emoções, recorrendo a diversos autores que discorrem, acerca da dança, sob esta perspectiva. Na sequência, é realizada uma contextualização educacional da dança, discutindo sua presença no ambiente escolar e as abordagens que possibilitam a realização do trabalho com esta forma de expressão na educação básica. Neste aspecto, a autora, assim como grande parte dos trabalhos aqui analisados, desenvolve uma retrospectiva histórica para informar ao leitor da pesquisa os primórdios da dança na sua interface com a educação – o que implica em inventariar a presença da educação física no processo de escolarização. Posteriormente, o texto discute a inserção da dança como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de educação física, considerando também a especificidade do componente arte, onde a dança também se faz presente.

O mesmo se configura, em um primeiro momento [quando se dedica à análise dos currículos da amostra delimitada], como uma pesquisa documental do tipo descritiva, com enfoque qualitativo. Com a intenção de aprofundar e contextualizar a análise dos documentos, a pesquisadora também realizou entrevistas semiestruturadas com docentes, sendo estes os sujeitos [professores que ministram disciplinas voltadas ao componente curricular dança]. A pesquisa fez uso de procedimentos de análise de conteúdo, como transcrição de depoimentos, leitura das descrições, análise de significados, agrupamento do conteúdo por temas e categorias, síntese e integração para atribuição de significados e interpretação dos dados obtidos.

A partir das entrevistas, Miyabaia (2011) delimitou alguns pontos a serem evidenciados, quais sejam: os principais objetivos da dança no curso de educação física; o conteúdo dança para a formação e atuação do professor de educação física; o papel da dança na formação em educação física; e a influência da experiência prévia em dança. Ao finalizar o trabalho, a autora enfatiza que todos os entrevistados “concordam que a experiência com dança paralela ao curso de educação física não garante ao professor sucesso na inclusão deste componente em suas aulas na escola” (MIYABARA, 2011, p. 64), sugerindo a importância de novos estudos para compreender o tema e a problemática em questão.

A dissertação “Trajetórias e práticas pedagógicas no ensino superior: os docentes de dança dos cursos de licenciatura em educação física” (NASCIMENTO, 2011) apresenta como objetivo compreender a trajetória dos professores que trabalham com as disciplinas de dança, nos cursos de licenciatura em educação física das universidades federais do estado do Rio Grande do Sul, relacionando essas trajetórias com suas práticas pedagógicas. Uma das diferenças deste trabalho em relação a todos os demais é que o mesmo foi estruturado de maneira distinta: a introdução se configura como se fosse o capítulo 1; a contextualização da



temática de pesquisa, o capítulo 2; os caminhos metodológicos, o capítulo 3, seguido das referências bibliográficas. Logo após, nos capítulos 5 e 6, há dois artigos [já escritos de maneira direcionada/formatada para publicação] independentes e apresentando os resultados do trabalho de campo realizado. O primeiro deles traz as conclusões referentes aos processos formativos anteriores à graduação, bem como o ingresso na carreira universitária. Já o segundo traz uma discussão sobre as práticas pedagógicas dos professores entrevistados, explorando conteúdos, objetivos e práticas avaliativas relacionadas à dança. O trabalho se encerra com algumas considerações finais, onde são realizadas reflexões sobre o estudo.

A pesquisa de Nascimento (2011) contextualiza o ensino superior e as transformações pelas quais passa a universidade contemporânea, considerando processo de globalização e a expansão do acesso aos cursos superiores. Também são abordadas a formação superior em educação física, a situação da dança neste curso e sua vinculação histórica com tal graduação, bem como as trajetórias docentes, considerando o percurso profissional e pessoal das professoras entrevistadas como constituintes de seu agir pedagógico. O objetivo geral deste estudo é compreender a trajetória dos docentes que trabalham com dança nos cursos de licenciatura em educação física no RS, além de investigar os momentos das trajetórias e de procurar entender as práticas pedagógicas e metodologias de ensino que são utilizadas pelas entrevistadas, bem como os saberes necessários ao trabalho docente.

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo multicase, onde o levantamento de realidades distintas colabora na compreensão da realidade de uma determinada área com características afins. Segundo a autora, a pesquisa “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações e atitudes, o que compreende um espaço mais profundo nas relações dos processos e fenômenos.” (NASCIMENTO, 2011, p. 30). Para levar a termo o trabalho, houve coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes dos cursos de licenciatura em educação física oferecidos em cinco instituições públicas gaúchas. As respostas passaram por etapas como pré-análise, exploração e sistematização dos dados e tratamento dos resultados, para inferência e interpretação. A partir da análise de conteúdo a autora organizou um modelo para organizar as respostas e fazer suas reflexões, definindo três blocos distintos: os processos formativos anteriores à graduação, o percurso profissional e as práticas pedagógicas.

Todas as reflexões que emergiram das entrevistas, tomadas com resultados, culminaram nos dois textos mencionados, os quais apresentam pontos de relevância e de convergência dos saberes e práticas pedagógicas relativas à dança, de acordo com Nascimento (2011). O primeiro deles, intitulado “Trajetórias docentes: da escola à universidade”, se constitui em um mapeamento das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes entrevistados, explicitando

que a vinculação à área, para todas as entrevistadas, começou antes mesmo do ingresso destas na graduação, a partir de vivências na área da dança. Também abordou alguns desafios comuns encontrados, como o ingresso na carreira docente e o reconhecimento profissional pelos pares em uma área que ainda necessita lutar pela sua legitimação. Já o segundo artigo, nomeado “As práticas pedagógicas dos professores de dança das universidades federais do Rio Grande do Sul” problematiza as opções teórico-metodológicas dos sujeitos da pesquisa, destacando que, a partir das entrevistas, foi possível verificar uma falta de clareza quanto aos conteúdos da educação física que deveriam ser priorizados nas disciplinas relacionadas à dança. A pesquisadora argumenta que esta constatação possui estreita correlação com a própria formação das entrevistadas, onde também se verificou a utilização da coreografia como prática avaliativa.

Penúltimo trabalho recolhido, a dissertação “Corpo: suas representações na formação do professor de educação física” (HAKAMADA, 2012) traz como principal questionamento as alterações de cunho sociocultural pelas quais a área passou nos últimos anos e, a partir destas, quais são as representações do corpo que vem sendo veiculadas no processo de formação. A partir deste ponto inicial, o trabalho procurou conhecer o perfil do egresso, aprender o significado de corpo apresentado pelo docente e verificar quais são as dimensões do corpo que tem sido trabalhadas pelas disciplinas, bem como sua contribuição no estabelecimento do perfil do egresso. Esta investigação é ambientada em uma instituição de ensino superior privada, localizada no interior de São Paulo, na qual foram inicialmente convidados 15 professores, dos quais 12 participaram da pesquisa até sua etapa final.

Da mesma forma que alguns dos estudos verificados, é uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, a qual utilizou como procedimentos de coleta de dados análise documental, questionário, depoimento escrito e entrevista semiestruturada – abordados a partir da análise de conteúdo. Além destes procedimentos, a autora também estudou o projeto político-pedagógico do curso em questão, procurando pontos que permitissem uma equalização entre as respostas obtidas junto aos sujeitos e os pressupostos antevistos no documento oficial. Com esta análise, a pesquisa evidenciou o desenvolvimento do tema corpo nas diferentes disciplinas que compõem o currículo em questão, a influência do professor de educação física na construção e/ou desenvolvimento da imagem corporal e, ainda, o perfil do egresso do curso de licenciatura em educação física analisado.

A dissertação de Hakamada (2012) apresenta em seu capítulo inicial uma reconstituição histórica – que aparece vinculada ao seu tema: a história do corpo e a cultura corporal de movimento. Para tal finalidade, discute a dualidade entre corpo e mente, o corpo como uma construção cultural e o corpo na história da educação física, apoiando-se na filosofia de Sócrates

e Platão para iniciar um percurso evolutivo até 1980, quando começaram a emergir os primeiros estudos que consideram as representações sociais do corpo. O ponto de chegada do raciocínio da autora, sob este aspecto, é a cultura corporal de movimento como uma das possibilidades de trabalho com a educação física na contemporaneidade. Igualmente, o estudo problematiza a formação de professores de educação física, caracterizando os principais modelos utilizados na formação nas últimas décadas, partindo do paradigma tecnicista e argumentando sobre a validade de uma formação assentada no ensino reflexivo. Este “possibilitaria a formação de professores de educação física críticos, que contextualizassem a realidade sociocultural por meio do esporte, da ginástica, da dança, do jogo, compreendendo essas práticas como processos histórico, cultural e social a serem trabalhados com os alunos” (HAKAMADA, 2012, p. 62).

Por fim, a pesquisa “Os saberes da experiência discente: um estudo de caso na educação física” (CEREGATO), 2012) tem como escopo a identificação dos aspectos de relevância passíveis de serem verificados nas trajetórias de vida para a formação dos estudantes do curso em questão. Em vista disso, procura pelos diferentes aspectos que integram o saber da experiência prática destes alunos, bem como conhecer e destacar os espaços sociais que são tomados como significativos para a vida universitária e para a formação inicial. A contextualização do trabalho é realizada a partir de uma análise das pesquisas educacionais no Brasil desde a década de 1990, focalizando a prática docente e os saberes pedagógicos na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Como o próprio título do trabalho evidencia, foi realizado um estudo de caso utilizando como técnicas de coleta de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada e, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo. O trabalho estudou um curso de licenciatura em educação física de uma universidade pública situada no interior de São Paulo. Foi efetivado como recorte o acompanhamento de uma turma do terceiro ao quarto ano, levando em conta que este foi o primeiro grupo a ser formado após uma reestruturação curricular, ou seja, assentado em um novo currículo, o que aconteceu especificamente no ano de 2008.

A partir desta análise, a pesquisadora procura evidenciar eventuais lacunas entre teoria e prática, questionando as implicações das experiências dos alunos na consolidação de seus saberes, ante o percurso de formação profissional desenvolvido na universidade. O texto aponta para uma visão dicotômica entre teoria e prática na educação física, desdobrando-se em uma forte valorização da prática e do saber advindo da experiência, concebido como fazer. Também considera a influência das trajetórias de vida na construção da identidade do professor, observando a conformação de uma identidade docente em que o exercício da profissionalidade docente é evidenciado como prática de um *habitus* professoral. Para a autora, a partir da análise

das entrevistas, foi possível perceber que os saberes são mais advindos das experiências dos acadêmicos “do que são no tratamento dado a elas no ambiente acadêmico. Porém, trata-se de um saber que não vem sozinho, trazendo subjacente a outros saberes. E aqui reside um desafio: cada estudante em seu agir, andar, olhar, falar expressa um patrimônio cultural acumulado.” (CEREGATO, 2012, p. 104).

A seu turno, os eventos da Associação Nacional de Dança dividem-se em duas categorias, sendo elas os encontros científicos e os congressos nacionais, ambos de caráter bianual. A ANDA possui no comitê temático “Dança em mediações educacionais” um de seus mais produtivos quanto ao número de publicações quando em comparação aos demais<sup>10</sup>. No tocante aos textos disponibilizados em seu *site*, faz-se mister destacarmos que lá estão todos os anais dos eventos realizados a partir do ano de 2011, sendo possível averiguá-los a partir de três categorias: “ano”, “comitê temático” e “autor ou título”. Contudo, durante a busca empreendida para esta subseção, quando se lançaram os três descritores “dança”, “educação física” e “formação de professores”, não houve retorno de nenhum resultado e, quando utilizados isoladamente, os descritores trouxeram poucos títulos, fato que levou à opção por vasculharem-se todos os trabalhos do comitê que aborda as relações entre dança e educação em perspectivas pedagógicas, metodológicas, curriculares, avaliativas e/ou ações desenvolvidas em contextos educacionais. Especificamente neste, foram obtidos 44 textos publicados entre os anos de 2011, quando aconteceu o II Encontro Científico Nacional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 2016, ocasião em que foi realizado, na Universidade Federal de Goiás (UFG), o IV Congresso Nacional de Pesquisadores. Classificados a partir de seus títulos e resumos, os anais correspondentes a este período de seis anos formam o primeiro grupo apresentado, composto por 20 escritos.

O primeiro trabalho destacado é intitulado “A dança e a educação em tempo integral” (SILVA, 2011) e vem propor uma reflexão sobre a inserção desta forma de expressão no ambiente educacional de tempo estendido no ensino fundamental. De cunho bibliográfico, o estudo apoia-se em autores de discutem a presença da arte na educação e na legislação educacional, bem como sua evolução no que tange à configuração do regime de tempo integral, onde o estudante permanece até sete horas na escola. “Nesse contexto, a dança é oferecida como disciplina integrante do currículo da parte diversificada e é apontada como linguagem em

---

<sup>10</sup> A ANDA tem, ainda, outros cinco comitês temáticos além daquele dedicado a discutir a dança no contexto educacional, sendo eles: Dança e(m) política; Dança em configurações estéticas; Interfaces da dança e estados do corpo; Memórias e devires em linguagens da dança; e Produção de discurso crítico sobre dança. Em relação ao número de textos, o comitê Dança em mediações educacionais é o que mais possui produtos publicados. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/comites-tematicos>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

relação à área do conhecimento.” (SILVA, 2011, p.01). O texto apresenta históricos da educação em tempo integral e da arte na educação brasileira, incluindo a apresentação do município onde foi verificada a realidade no que tange ao seu tema, a saber, Juiz de Fora – RJ, cujas políticas para as artes em sua rede municipal foram revisitadas pela autora. Como conclusões, o estudo aponta o aumento gradativo do tempo do aluno na escola, a necessidade de discussões sobre a integração efetiva da dança ao currículo e a urgência de se repensar esta prática em âmbito escolar, atualizando-a com propostas e discussões atuais. A autora conclui enfatizando ser “necessário despertar nos docentes, discentes e gestores do sistema de ensino e das escolas, assim como as organizações de apoio e pesquisa, para uma reflexão crítica e sensível sobre arte, educação e sociedade.” (SILVA, 2011, p. 11).

Nesta mesma edição do Encontro Científico da ANDA houve a publicação, nos anais, de artigos oriundos de municípios gaúchos. Um deles é texto “O professor de dança nas escolas de Pelotas: perfil profissional” (NASCIMENTO; MOREIRA; EBLING; OEHLSCHLAEGER, 2011), utilizando-se de metodologia com abordagem quantitativa, do tipo descritiva, que procura conhecer por meio de entrevistas qual o perfil dos professores de dança nas escolas das diferentes redes [municipais, estaduais e privadas] na cidade em questão, tendo em vista a dança “está sendo cada vez mais introduzida nas escolas e esta inserção se dá com a finalidade de oferecer aos indivíduos a possibilidade de abrir novos caminhos para conhecimentos corporais e psicossociais, estimulando nas crianças a capacidade de realizar um simples movimento [...]” (NASCIMENTO; MOREIRA; EBLING; OEHLSCHLAEGER, 2011, p. 02-03). O quadro teórico do texto traz um exercício de articulação entre autores que discutem a formação docente e a educação em artes, especialmente a dança, fazendo um contraponto sobre a educação para o pensamento científico *versus* a educação para o pensamento sensível, incluindo também números recentes do governo [dados do INEP] no que diz respeito às matrículas em cursos de licenciatura. Do grupo de 42 respondentes, o estudo constatou que 74,07% possuem credenciais para o trabalho docente com a dança em âmbito educacional, sendo licenciados em “educação física ou artes. [Sendo que] [...] 25,93% estão atuando de maneira irregular. Dentre os que não possuem a formação necessária [...], estão profissionais como pedagogos, filósofos, bacharéis em comunicação social, informática e direito.” (NASCIMENTO; MOREIRA; EBLING; OEHLSCHLAEGER, 2011, p. 02-03).

Ao confirmar a hipótese de que muitos profissionais não possuem a formação específica para o exercício da profissão de professor de dança e ao constatar que um dos maiores problemas está no despreparo dos docentes em relação ao trabalho com esta forma de expressão, o texto apresenta uma contradição ao afirmar, em suas conclusões, que a formação superior na

área da dança não vem suprindo as demandas do mercado. Tal assertiva deve ser invertida, pois é o mercado que não vem absorvendo os licenciados em dança, havendo centenas de egressos procurando oportunidades no mercado formal que muito pouco, ou praticamente nada, pode ser comparado quanto às oportunidades para educação física e até mesmo artes.

Ambientado em Porto Alegre, o terceiro escrito, intitulado “A dança nas escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre: mapeamento da formação do professor de educação física e artes” (BEVILACQUA; GONÇALVES; KETZER; HAAS, 2011), procura de maneira semelhante ao anterior fazer um mapeamento e identificar quem é o professor que ministra aulas de dança nas escolas municipais da capital gaúcha. Estudo de campo do tipo descritivo e de análise qualitativa, a proposta utilizou de questionários com perguntas abertas e fechadas, com análise tanto dos percentuais como do conteúdo das respostas obtidas. Também realiza uma breve explanação acerca da presença da arte na educação, destacando “iniciativas como a inclusão da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o aumento significativo de cursos de capacitação, graduação e pós-graduação na área, [que] também não são suficientes para quebrar alguns pré-conceitos existentes [...]” (BEVILACQUA; GONÇALVES; KETZER; HAAS, 2011, p. 01) quanto à inserção desta forma de expressão como conteúdo a ser ministrado na escola. Novamente, tal como o estudo anterior, este chegou à conclusão de que há um déficit na formação, experiência e capacitação dos entrevistados, que tem pouco contato com a dança em suas graduações [foram sujeitos da pesquisa 01 professor de artes e 07 professores de educação física]. Ao considerar a criação da licenciatura em dança na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a reflexão propõe ser “necessário compreender em profundidade este inóspito contexto educacional, pois ele será um dos possíveis mercados de trabalho em um breve futuro.” (BEVILACQUA; GONÇALVES; KETZER; HAAS, 2011, p. 03).

O tema do II Encontro Científico Nacional foi “Dança: contrações epistêmicas”, do qual destacamos o trabalho “Dança na universidade do século XXI: possibilidade de práticas pós-abissais” (MARQUES, 2011), que vem problematizar os novos e numerosos cursos superiores de dança no Brasil, muitos em funcionamento e outros iniciando suas atividades dentro em breve, pensando-os a partir de Boaventura de Sousa Santos no que diz respeito às suas reflexões quanto a necessidade de uma “reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública” (SANTOS, 2010, p. 55) e também no que concerne à aplicabilidade dos princípios que poderiam estar orientando uma reforma, nestes termos, na formação superior em dança, relacionando tal proposta de mudança ao “pensamento pós-abissal” desenvolvido pelo sociólogo português. Ao realizar uma análise do contexto educacional universitário no âmbito

do cenário contemporâneo de globalização neoliberal, o autor destacado no texto vem propor uma forma de globalização contra-hegemônica, alternativa, para a universidade, falando também sobre o trabalho em rede que, de forma colaborativa, pode obter sucesso através da criação de redes de cooperação entre os cursos. Ao levar em consideração a criação de vários cursos de graduação em dança, o escrito pondera que a dança, como área de conhecimento,

possui suas próprias linhas abissais e seus equivalentes, portanto, do pensamento abissal, que opõe aspectos em binômios hierarquizantes (mesmo que se negue), tais como: popular x erudito; criação como fruto de pesquisa x criação a partir de processos intuitivos; dança com propósitos estéticos x dança com outros propósitos; público leigo x público especialista; corpos apropriados x corpos impróprios para a dança; entre tantas outras linhas. Dessa forma, ela pode apresentar igualmente suas próprias alternativas de superação das linhas abissais. (MARQUES, 2011, p. 03).

Com a continuidade da expansão da dança como área de conhecimento nas universidades, a autora advoga que as redes podem conferir força a tal processo, onde aquilo que está fora das instituições tem muito a ensinar ao que está dentro ou, na perspectiva do pensador português utilizado, “o lado de lá da linha vem construindo uma experiência que não poderá ser desperdiçada por quem está deste lado da linha.” (MARQUES, 2011, p. 09). Como exemplo dessas conexões, são mencionados os coletivos artísticos, os fóruns e as trocas de experiências e saberes entre vários tipos de profissionais da área fomentadas pelas câmaras setoriais de cultura, também denominadas colegiados, locais que possuem um grande potencial para que a dança na universidade possa encontrar seu fortalecimento através das redes.

O II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, realizado na Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) no ano de 2012, teve como eixo temático para a edição “Teorias do *corpodança*: ensino, pesquisa e cena”, do qual retirou-se a comunicação “Dança na educação básica: o Pibid-Dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador” (CONTREIRAS; CURVELO, 2012). O relato propõe uma reflexão sobre a presença do Programa Institucional de Iniciação à Docência nas escolas de ensino médio na referida cidade, ensejando experiências de iniciação à docência de acadêmicos de licenciaturas – no caso em tela, a licenciatura em dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), colaborando na formação de professores em nível superior para atuação na educação básica. A metodologia do relato foi baseada no método [auto]biográfico, a partir do qual contou-se a experiência do projeto “Arte fora dos muros da escola pública: educando o olhar”, intervenção realizada pelo curso de dança da referida universidade em parceria com duas escolas estaduais. Interessante destacarmos que as atividades realizadas se pautam pela [re]inserção do ensino de dança como área do conhecimento no projeto político pedagógico da escola pública, possibilitando aos seus

alunos vivências e experiências com esta forma de expressão e, aos acadêmicos, espaços de aplicação dos conhecimentos da academia, constituindo-se um laboratório para as práticas pedagógicas relacionadas à dança.

A comunicação explana a respeito do PIBID, seus objetivos e forma de atuação daqueles que dele participam, bem como contextualiza as duas escolas onde o mesmo foi executado e articula os conhecimentos da dança na escola [enquanto área autônoma, dentro do campo das artes] aos dispositivos reguladores da educação nacional, como por exemplo a LDB e os PCNs. O objetivo foi demonstrar que a prática docente em dança promove, para além das experiências corporais, discussões e problematizações sobre o corpo, desde um viés estético e artístico permeado por significados. Assim, segundo sua autora, “socializar esta experiência de ensino da dança [...] pode contribuir para os profissionais da dança, em geral, sobre a prática docente, a valorização da dança no espaço escolar e o seu definitivo reconhecimento como campo/área do conhecimento.” (CONTREIRAS; CURVELO, 2012, p. 11).

Ao procurar entender quem são os estudantes de dança no ensino superior em uma universidade privada, o texto “Perfil dos alunos de licenciatura em dança na cidade de São Paulo” (MALANGA, 2012) utilizou-se de questionário para sondar seus 23 participantes no que diz respeito à formação e às expectativas em relação ao mercado de trabalho. Esta pesquisa delinea os caminhos da educação superior em dança, principiando pelo pioneirismo da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1957. Em paralelo, apresenta uma discussão amparada em Paulo Freire acerca da aprendizagem em uma estreita relação com o ensino e a pesquisa, que no caso em questão se dão no corpo dos próprios estudantes, bem como sobre a expansão do ensino superior privado no estado de São Paulo. Ao advogar que os cursos de licenciatura em dança, em 2012, ainda estavam em uma fase inicial e que os mesmos não constituíam uma tradição no Brasil, a autora explica que o momento é o de estabelecimento de uma cultura para a dança como parte da formação escolar. “Esta pesquisa reflete essa situação. Pesquisas futuras poderão indicar outras tendências conforme se consiga uma maior aceitação do professor de dança como parte do corpo docente do ensino público.” (MALANGA, 2012, p. 18).

O eixo temático “Pesquisa em dança na universidade” foi o tema do III Encontro Científico Nacional, cuja instituição anfitriã foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2013. Três textos provenientes desta edição do evento foram retirados para colaborar no estado da arte aqui proposto, sendo o primeiro intitulado “A dança em mediações educacionais: sintomas de uma área específica e autônoma de conhecimento” (MARQUES, 2013), cujo objetivo é olhar para o comitê “Danças e mediações educacionais” da própria ANDA. Segundo sua autora, a proposta visa “discutir como o diversificado, complexo e rico conjunto de



discussões envolvendo a dança e a educação, atualmente, fortalece a dança como área específica e autônoma de conhecimento e formação.” (MARQUES, 2013, p. 01). Até agora, trata-se do primeiro escrito desta categoria a trazer à baila as questões do CONFEF e a polêmica possibilidade dos profissionais de dança serem por ele regulados. “As linhas de raciocínio dentro do escopo dança/educação são numerosas, diversificadas e parecem tentar cobrir os variados aspectos que se fazem epistemologicamente relevantes dentro de uma atuação pedagógica” (MARQUES, 2013, p. 04). É a partir destas linhas que a autora destaca os temas que neste ano foram abordados durante o evento. Todos os escritos analisados para a redação deste texto apontam para a importância do fortalecimento da dança como área de conhecimento, conforme apresentado por sua autora.

Ao sairmos um pouco da área específica da dança e falando de outro lugar, qual seja, a educação física, podemos falar sobre a publicação de Silvestre e Neto (2013), nomeada “A dança no contexto de lazer: percepções dos alunos e contribuições na relação ensino-aprendizagem no curso superior de educação física”. O estudo focalizou o processo criativo dentro de uma disciplina na área da dança no curso de educação física, utilizando-se de questionários para saber como os alunos desta graduação percebiam este componente curricular e as relações de ensino e aprendizagem no contexto da dança, vivido pelos mesmos. Assim, analisa a proposta da dança como atividade voltada ao lazer, no âmbito do bacharelado em educação física, considerando-a uma forma de manifestação e expressão cultural da sociedade. As respostas foram submetidas a análise de conteúdo a partir de Bardin e divididas em categorias, as quais evidenciaram aspectos que, diferente da dança como atividade-fim, coloca o movimento como atividade-meio, como forma de se chegar a algo. Interessante destacar as impressões dos autores acerca da problemática discutida no texto:

Não defendemos, neste estudo, que esta proposta de dança como lazer para a criação de uma coreografia é a forma “correta” de se construir um resultado, um produto estético final, mas trazemos uma experiência realizada na qual se obtiveram resultados positivos na disciplina de dança, que foram capazes de fazer o aluno refletir sobre seus movimentos, ser criativo e desempenhar um papel social naquele momento de sua criação, e adquirir cultura com seus corpos e com os dos seus colegas, de saber compartilhar suas escolhas e conseguir trabalhar de forma coletiva, lúdica e sob a perspectiva de lazer (SILVESTRE; NETO, 2013, p. 11).

O último trabalho desta edição separado para a presente recolha se chama “PIBID dança UFRGS: nosso olhar” (VARGAS, 2013) e se dispõe, assim como o outro texto já discutido, analisar o funcionamento do referido programa governamental, bem como as experiências e descobertas por ele fomentadas entre alunas de licenciatura em dança da Universidade Federal

do Rio Grande do Sul. Ao argumentar sobre a necessidade, para breve, da presença de licenciados em dança nos quadros docentes das instituições escolares, a experiência contida no texto se constitui em um relato sobre a inserção dos futuros professores de dança na escola, “oportunizando sua participação ativa em experiências metodológicas relacionadas o ensino de artes, que permitirão a reflexão sobre o ensino de dança numa perspectiva global de educação, focalizada nas relações entre as disciplinas e os projetos escolares [...]”. (VARGAS, 2013, p. 01). De maneira muito similar a outros escritos vistos no âmbito da ANDA, também esta autora refaz o percurso da legislação educacional, tracejando a dança e sua constituição enquanto área de atuação, a começar pela nova LDB e pelos PCNs, argumentando em prol da inserção das quatro linguagens artísticas na escola enquanto componente curricular, para os quais novos cursos superiores vem sendo criados no país. Por fim, a pesquisa elenca “benefícios” proporcionados pela dança-educação nos aspectos culturais, sociais, afetivos e físicos dos alunos de educação básica, sendo necessário para tanto profissionais com sólida formação.

No ano seguinte ao III Encontro Científico Nacional, também na UFBA aconteceu o III Congresso Nacional de Pesquisadores da ANDA, cujo eixo temático versou sobre “O corpo que dança – a criação de espaços na atuação acadêmica e artística”, sendo que desta edição também foram retirados três textos.

O primeiro deles, mais uma vez, traz um relato de experiências em um município gaúcho. A pesquisa “Ações em dança na escola: experiências do Pibid dança da UFPEL” (DUARTE; CASTRO; BORBA, 2014) vem apresentar e discutir a dança e a inserção de seus profissionais na escola a partir de uma perspectiva interdisciplinar, não sem deixar de destacar a importância da relação entre a formação inicial e continuada de professores e a demarcação dos espaços da dança, como área de artes, dentro dos educandários. Ao conceituar interdisciplinaridade e educação, bem como a presença da dança como componente curricular obrigatório, o estudo aborda o movimento em projetos de outras disciplinas, a partir de temas geradores. Um dos exemplos utilizados é a colaboração dos *pibidianos* em um projeto desenvolvido em âmbito escolar, porém na área de ciências, a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), onde acadêmicos de artes visuais, música, dança e geografia foram responsáveis por organizar alguma atividade interdisciplinar abordando assuntos inseridos no tema. Um dos destaques do texto é o êxito do trabalho colaborativo como parte fundamental da política de atuação do PIBID no âmbito da UFPEL, bem como as dificuldades a serem enfrentadas pela área, tanto para a inserção da dança na escola, como para a formação dos docentes-artistas, onde

fica evidente o desejo das escolas pelas práticas artísticas e corporais, a forte relação da dança com a cultura popular e com o cotidiano dos alunos em diversos modos e dimensões e as grandes dificuldades que a escola ainda enfrenta para recebê-la: desde as questões relacionadas à estrutura física, até aquelas de cunho pedagógico como seu próprio entendimento sobre o ensino da arte e, especificamente, de dança. (DUARTE; CASTRO; BORBA, 2014, p. 08).

Percebemos que problematizações que partem do Programa Institucional de Iniciação à Docência são profícuas dentro da dança no cenário educacional. Como já se viu, diversos relatos e textos completos se dedicam a discutir o tema e sua importância na legitimação da dança enquanto área de conhecimento e como forma de expressão ou modalidade artística. Mais um exemplo da UFRGS é dado pelo texto da professora Flavia Pilla do Valle, “PIBID/UFRGS: iniciação à docência em dança” (VALLE, 2014), que se propõe a discutir maneiras de abordagem para a dança, tanto no formato curricular, como no formato extracurricular do programa. A autora parte da pergunta “como preparar futuros professores de dança para o trabalho escolar?” para, então, propor o fazer, o criar, o apreciar e o contextualizar sobre os diversos aspectos que se relacionam com a dança, especialmente na realidade escolar. Exemplos concretos de práticas escolares em dança são utilizados para ilustrar as duas perspectivas colocadas pela pesquisadora, a qual explica que “a dança no Rio Grande do Sul ainda tem pouca expressão como disciplina curricular, mas faz-se muito presente, seja no extracurricular ou mesmo no cotidiano das pessoas” (VALLE, 2014, p. 11), onde o contato pode colaborar para reflexões sobre a cultura e a corporeidade. A mesma conclui, também, que o aumento do oferecimento das licenciaturas deve construir modos de se fazer dança no ambiente escolar e o PIBID colabora em tal construção, inserindo, formando e discutindo a dança na educação.

Por meio da relação próxima que se estabelece entre a escola e universidade é possível fazer importantes relações entre a prática docente e os estudos universitários. A prática da escrita acadêmica por meio de resumos, resumos expandidos, artigos, apresentações orais e comunicações têm sido importante para promover a reflexão e a problematização dos fazeres. [...] Assim, busca-se cada vez mais fomentar a relação da teoria da universidade com a prática escolar e qualificar o ensino, seja na escola ou na universidade. (VALLE, 2014, p. 11).

Do eixo temático “Formação em dança” foram retirados cinco escritos dos anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores da ANDA, realizado no ano de 2015 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O primeiro item da amostra desta edição é o texto “E agora que virei professora... (de dança!?)” (RORIZ, 2015), que a partir das diferentes concepções de corpo ao longo da história, das discussões sobre o corpo no ensino de dança e da experiência docente propõe uma reflexão sobre as relações do corpo com distintos modos de aprender, onde

a dança ganha destaque, pois amplia os olhares em direção aos corpos e se constitui em um tipo de experiência estética. A autora percorre o conceito de corpo para, no cenário contemporâneo, a partir de Dewey (2010) e Larrosa (2014), refletir sobre a experiência que vem e que se dá por intermédio do mesmo, especialmente no âmbito educacional, contexto em que “a dança especificamente vem alcançando espaços maiores e mais consolidados nas noções acerca do binômio arte-educação nos últimos anos” (RORIZ, 2015, p. 05).

O estudo apresenta resultados preliminares de um projeto levado a termo por sua autora quando de seu ingresso como professora efetiva de dança no ensino fundamental, trazendo as percepções dos discentes sobre corpo e dança. Ao ouvir as vozes dos alunos, a pesquisa pretende aprofundar-se e, a partir disso, propor alternativas de propostas didáticas para o ensino de dança e os conhecimentos sobre o corpo. Essa ação, paralelamente à possibilidade para problematizar a dança em vista daquilo que emana dos próprios estudantes, “poderia representar uma tentativa de garantir experiências singulares para eles, [onde] reconstrói-se a práxis docente e se esboça um caminho para a consolidação da dança enquanto área do conhecimento, reconhecida e compreendida em suas especificidades. (RORIZ, 2015, p. 10).

Já no painel “Formação em dança: desafios e métodos” Lima e Damasceno (2015) propõem discutir o processo de ensino-aprendizagem na formação inicial em dança em uma escola municipal de arte em Pernambuco. O foco da investigação foram os procedimentos metodológicos que potencializem a criação, a fruição e a improvisação em dança contemporânea, oferecida através de oficinas com duração de seis meses. O texto se pergunta sobre como pensar na formação das diferentes habilidades técnicas no ambiente educacional considerando toda uma heterogeneidade e diversidade de corpos que, inclusive, são investidos de uma consciência política no fazer-fruir a dança dentro da escola. Por meio da dança contemporânea a autora explica que, mesmo que os alunos de ensino fundamental não demonstrem, em sua totalidade, o desejo por se tornarem artistas da dança, “as experiências vividas em sala de aula, seja conhecendo as estruturas ósseas, experimentando as organizações corporais ou seja, improvisando, bem como a apreciação de espetáculos e as leituras de textos estão de algum modo construindo novos saberes sobre os corpos.” (LIMA; DAMASCENO, 2015, p. 04).

O artigo de Silva (2015), para além das relações de ensino e aprendizagem em dança, aborda a “Sala ambiente para a dança na educação básica”, discutindo a relevância desse espaço para o ensino de dança na escola, considerando a infraestrutura física, mas também a dimensão social que este espaço constitui. A autora se questiona, tendo em vista a inserção da dança nos educandários brasileiros ainda estar em processo de consolidação, se “ao introduzir a disciplina dança as escolas ponderam sobre a necessidade de uma sala apropriada pra tal?” (SILVA, 2015,

p. 01). A mesma, ainda, reflete sobre que recursos didáticos e pedagógicos devem ser utilizados nesta sala e se é possível pensar lecionar dança sem um espaço apropriado, bem como se é possível repensar a qualidade do ensino de dança considerando-a como produção de conhecimento. Ao ter como *lócus* escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a autora articula os espaços de dança a partir do conceito de sala ambiente, “apesar de que, na maioria das escolas brasileiras, a inserção da dança no contexto escolar ainda encontra-se em processo de consolidação, [onde] torna-se necessário o quanto antes inserir essa discussão.” (SILVA, 2015, p. 01). Por fim, esta pesquisa deixa o caminho aberto para a continuidade das discussões com a intenção de que a dança na educação possa estabelecer e conquistar suas necessidades reais no âmbito da educação formal, onde a instalação de uma sala ambiente para a dança pode incentivar ainda mais as interações dos estudantes entre os mesmos e consigo, com o conhecimento e com o mundo, tal como sugerem os conceitos que definem tais espaços.

O sistema formal de ensino público do Rio Grande do Sul é o plano de fundo para o qual olha o texto de Falkemback (2005), “Práticas de ensino de dança na escola básica: primeiros passos da pesquisa”, trazendo um mapeamento sobre a inserção de alunas graduadas em dança no Estado e as maneiras pelas quais estas vem organizando suas práticas em dança na condição de componente curricular obrigatório. No que tange ao viés metodológico do texto, o mesmo articula elementos da etnografia, do método cartográfico e da genética teatral, trabalhando “com as noções de interlocução, encontro etnográfico, cuidado, campo comum e heterogêneo, espaço de intimidade e de fragilidade.” (FALKEMBACK, 2015, p. 01). O mapeamento realizado considera professoras licenciadas em dança que trabalham com o componente arte e se propõe a investigar processos constituídos entre a educação e a arte. Em sua investigação, a autora pontua que no RS o primeiro concurso para a área da dança em específico, no ensino formal, foi realizado pelo município de São Leopoldo, muito embora a atuação fosse ligada à disciplina de artes. Posteriormente, outras seis cidades (Porto Alegre, Esteio, Pontão, Montenegro, Passo Fundo e Pelotas) efetivaram certames para docentes de dança em escolas municipais, seguindo-se de concurso da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS). O escrito não trouxe a análise dos dados obtidos junto aos professores entrevistados, dedicando-se no momento de sua apresentação a enfatizar e descrever a conduta da pesquisadora no trabalho de campo, passando por sua elaboração e escrita.

Por sua vez, o último texto analisado do evento de 2015, intitulado “O PIBID dança da UFSM/RS e a práxis educativa: interfaces entre o fazer artístico e a formação inicial” (FREDRICH; NETO; POTRICH; DUARTE, 2015), apresenta as impressões e reflexões de um grupo de três pibidianos e seu coordenador quanto à experiência frente aos alunos e os desafios

que permeiam o ambiente educacional, aspectos que impactam e se entrecruzam à formação de professores conscientes da complexidade de sua prática profissional, quando ainda no período de formação universitária. “Tais experiências possibilitam um aprendizado tanto para os alunos da educação básica de escolas públicas quanto para os acadêmicos do curso de dança. Planejar, orientar e refletir são ações que construímos a partir da inserção do fazer artístico-educativo nas escolas.” (FREDRICH; NETO; POTRICH; DUARTE, 2015, p. 01).

Assim como os demais textos que tratam do PIBID, este também dedica algumas linhas a contextualizá-lo, considerando o mesmo como uma singular oportunidade para a formação inicial, já que o contato com os alunos durante a graduação e os desafios e possibilidades que a escola apresenta acabam por ensejar nos graduandos maior disposição e engajamento no trabalho docente, partindo de um trabalho articulado, conjunto, integrando a universidade e a escola, bem como professores e alunos, o que colabora para que as dificuldades do cotidiano sejam suplantadas.

A experiência do Pibid dança tem auxiliado no sentido de evitar a fragmentação entre teoria e prática da dança e na articulação entre os saberes das disciplinas do curso de dança licenciatura da UFSM, de modo a aprofundar o diálogo entre escola-universidade. Exemplos da importância deste laço entre universidade e escola são presenciados pelos bolsistas de iniciação à docência, quando se deparam com dificuldades de realizar determinado trabalho na escola, podem levar estas questões para dentro da universidade. (FREDRICH; NETO; POTRICH; DUARTE, 2015, p. 03).

O relato de experiência lança mão do pensamento de Paulo Freire para destacar o diálogo entre o fazer e o pensar, bem como o pensar sobre o que fazer, o que constitui uma reflexão sobre as ações realizadas e, mais do que isso, uma postura reflexiva por parte do professor, de maneira constante, no decorrer de sua atuação docente. Trata-se, portanto, de um ciclo que percorre os planejamentos, as reuniões e as atividades na escola, contribuindo com a trajetória formativa dos acadêmicos ao lhes possibilitar várias experiências positivas, a começar pelo contato com a realidade escolar, a realidade concreta de suas futuras profissões. Além disso, no PIBID a escola passa a contar com as diversas atividades realizadas pelos acadêmicos, fazendo emergir toda diversificação daquilo que é oferecido ao alunado.

No ano passado, em 2016, ocorreu o IV Encontro Nacional de Pesquisadores da ANDA. Esta edição, última a integrar a nossa amostra no âmbito daquela entidade, ocorreu na Universidade Federal de Goiás (UFG) e teve como eixo temático “Formação em dança: estratégias de emancipação”. Foram selecionados quatro trabalhos, sendo um deles a “Atuação do egresso de licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)” (SOUZA, 2016), que focou o campo de atuação dos estudantes após a conclusão de seus estudos na graduação, sendo realizado um levantamento sobre a realidade a ser pesquisada entre os anos

de 2007 a 2014, onde foram identificadas diversas formas e caminhos para o exercício profissional do graduado.

A pesquisa, quanti-qualitativa, documental e bibliográfica, com coleta de dados por meio de questionário, olha para a implementação do ensino superior em dança no estado de Alagoas para conhecer a abrangência das possibilidades de trabalho dos licenciados e as relações possíveis de serem estabelecidas com o mercado. A questão disparadora da reflexão indaga se, com a implementação da licenciatura em dança em Alagoas, os egressos passam a atuar com o ensino de dança nos espaços mencionados no projeto político pedagógico deste curso.

Trata-se de estudo que articula e sistematiza diversos dados obtidos através de questionários, como relação entre ingressantes e concluintes na graduação em dança, tempo de integralização curricular, densidade de ocupação das vagas pelos gêneros masculino e feminino, bem como os locais de residência e suas idades, entre outros aspectos. Ao integrar parte de um estudo realizado durante pesquisa de mestrado, o texto aponta para o contingente de profissionais da área atuantes no ensino formal, que não atinge a inserção de todos os egressos, onde cerca de 70% dos mesmos conseguem oportunidades no mercado e, por outro lado, 30% não tem acesso às oportunidades para atuação apreoadas no projeto político pedagógico deste curso de graduação.

A dança como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos técnicos disponibilizados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é o principal aspecto abordado no texto de Silva e Matos (2016) “Os desafios do ensino de dança na educação profissional e tecnológica”, elaborado em uma perspectiva qualitativa e fazendo uso de entrevistas e levantamento documental, além de possuir como seus sujeitos alunos e professores da referida instituição. A apresentação é recorte de uma pesquisa, ainda em andamento, realizada no âmbito do programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA.

O texto percorre os aspectos históricos da educação profissional, desde seu início até o momento atual, marcado pela expansão desta modalidade de ensino em todo o país. E a dança, inserida neste campo, oferece mais uma oportunidade de discussões sobre sua complexidade quando em articulação com a educação, “um fenômeno complexo no campo do saber que busca problematizar a concepção positivista das ciências dominantes que se instalaram no campo educacional ao longo dos tempos.” (SILVA; MATOS, 2016, p. 176). Além disso, considera-se que o ensino e aprendizagem em dança potencializam outros campos de percepção entre os alunos, que se interessam por uma nova maneira de ver o mundo e a realidade. Ocorre, assim,

uma problematização do habitual intelectualismo racional linear que separa corpo e mente como alternativa ao desenvolvimento e à formação integral dos sujeitos. (SILVA; MATOS, 2016).

O penúltimo texto apresenta, em seu título, uma pergunta que o caracteriza de antemão para o leitor: “Dança serve para quê? O que crianças do ensino fundamental pensam” (OLIVEIRA; MOREIRA; RIBEIRO, 2016). Nesse sentido, considera-se que o ensino desta forma de expressão e modalidade artística em âmbito escolar ainda precisa batalhar por seus espaços e procurar sua autonomia como arte e não apenas como entretenimento. Trata-se de pesquisa também desenvolvida com bolsistas do PIBID [IFG Campus Aparecida de Goiânia], que realizaram estudo em uma escola de educação integral, localizada na mesma cidade.

Em sua fundamentação teórica, o texto traz autores que discutem a dança-educação e que advogam pela importância da educação estética e do ensino de arte na educação, nas suas diferentes linguagens, sendo este ensino um provocador de desconstruções, transformações e problematizações que por diversos motivos acaba não acontecendo na escola, onde o aluno se transformou em um mero receptor de informação. Ao ouvir os discentes da escola escolhida como cenário para o estudo, os autores concluíram que “92% dos alunos que participaram da pesquisa possuem uma relação positiva com a dança. [E ainda] consideram que traz algum benefício, que serve para se sentirem bem, transmite felicidade, faz bem ao corpo, à saúde, bem como contribui de forma educativa ou lúdica.” (OLIVEIRA; MOREIRA; RIBEIRO, 2016, p. 233).

Por fim, o último texto destacado do IV Congresso Nacional da ANDA, “Um olhar crítico em relação às produções acadêmicas sobre dança e educação” (NASCIMENTO; MOREIRA; RIBEIRO, 2016) serve ao propósito de estabelecer um panorama sobre os artigos científicos que discutem a temática dança e educação, sendo realizado um recorte de dez anos (2005-2015). A tentativa é compreender as abordagens da dança na escola, verificando se estas já se diferenciam quando efetivada uma comparação entre os escritos mais recentes e aqueles mais antigos.

Este é também um estudo conduzido por alunos de licenciatura em dança (IFG Campus Goiânia), no qual evidenciou-se que, decorrida uma década, os textos analisados abordam a dança enfrentando as mesmas situações desafiadoras, o que suscita “reflexões para novas escritas, pois as leituras apontaram que, mesmo a dança na escola vivenciando um processo de reformulação e reconhecimento há um tempo, as pesquisas na área continuam apontar o já conhecido para os pesquisadores da área.” (NASCIMENTO; MOREIRA; RIBEIRO, 2016, p. 254). Em seu diagnóstico, o grupo de autores constatou, a partir do exame dos artigos:



Nas escritas sobre a importância da dança no âmbito escolar percebeu-se uma quase uniformidade de apresentação sequencial sobre o assunto: primeiro apontando a importância da dança na vida do homem, destacando sua presença como expressão sensível desde os primórdios da humanidade, seguindo da afirmação e justificativa de que, por isso, a mesma deveria estar dentro da escola para além da sua existência nas festinhas do calendário escolar. Sobre os problemas que rodeiam a dança no contexto escolar, as escritas também foram bastante repetitivas, evidenciando que a dança alcançou legalmente um espaço curricular, entretanto não é compreendida de fato como integrante da formação, como um conteúdo sistematizado. (NASCIMENTO; MOREIRA; RIBEIRO, 2016, p. 254).

À recorrência destes contextos de escrita e problematização ao longo de dez anos, deve ser acrescida, ainda, a questão da gestão escolar nos seus mais diferentes níveis e aspectos, pois se faz necessário não apenas que haja uma conscientização sobre o assunto, mas principalmente apoio adequado, que refute uma apropriação do movimento como sinônimo de reprodução de coreografias. Assim sendo, mesmo que as pesquisas em dança e educação tenham trazido para discussão importantes questões que colaboram com o avanço da problematização no campo, faz-se necessário que as mesmas avancem para além de um viés marcado pelos percalços e desafios. As leituras colaboraram diretamente com o andamento do programa na escola onde é ambientado, porém constatou-se que, 16 anos depois, ainda são direcionadas para as mesmas questões. Isso, segundo seus autores, deve necessariamente abrir caminho para reflexões e para novas abordagens e escritas. Verificaremos, nas próximas páginas, se há ou não consonância dos aspectos abordados pela ANDA no âmbito da ABRACE.

No eixo da dança na Associação Brasileira de Artes Cênicas estão circunscritos trabalhos que tratam de metodologias e epistemes em processos criativos, interpretação, criação, formação, investigação, memória, crítica e difusão em dança, incluindo ainda prática artística, dentro e fora universidade. Para acesso aos registros disponibilizados pela entidade em seu *site*, é necessário ir a outro endereço eletrônico, chamado “memória ABRACE digital”, onde estão dispostos os escritos conforme os tipos de evento (reuniões científicas ou congressos), de forma cronológica. As buscas podem ser feitas por meio de um mecanismo denominado “caça-palavras”, porém o mesmo não retorna todos os resultados quando comparado às listas gerais de textos aprovados a cada evento. Ou seja: tal como na associação coirmã, também nesta foi necessário verificar-se a totalidade dos registros em busca daqueles específicos. Assim, foram localizados 578 textos nos grupos de trabalho “Dança e novas tecnologias”, “Dança, corpo e cultura” e “Pesquisa em dança no Brasil: processos e

investigações<sup>11</sup>”, dos quais foram escolhidos, a partir dos parâmetros já mencionados, 18 títulos publicados entre 2007 e 2014.

Os anais mais antigos localizados na internet remontam ao ano de 2007, quando aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais a IV Reunião Científica da ABRACE. Dois grupos de trabalho acolheram pesquisas na área da dança nesta edição do evento, o GT “Dança e novas tecnologias” e o GT “Pesquisa em dança no Brasil: processos e investigações”. Cada um dos mesmos teve 19 textos inseridos nos registros, sendo que foram destacados, do primeiro grupo, três escritos e, do segundo, um escrito em relação ao tema desta tese. Neste sentido, o texto “Corpo e (im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil” (MOLINA, 2007) é uma apresentação sobre pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde a intenção foi propor reflexões sobre o entendimento de corpo articulado nos currículos de cursos de licenciatura em dança. O texto articula um referencial teórico de autores ligados à área da dança e atuação profissional em dança, à área do pensamento educacional contemporâneo e entrecruza essa discussão à legislação educacional, partindo da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) até dispositivos regulamentadores e orientadores mais recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em paralelo, é realizado um resgate acerca da evolução da formação superior em dança no Brasil, partindo do contexto anterior à chegada desta na universidade, em 1957. É a partir deste panorama histórico, percorrendo os caminhos tanto da formação superior como da arte na educação, que a pesquisa pretende verificar se

existe uma ideia de corpo entendido de maneira dicotômica (corpo e mente) cuja consequência nos cursos de graduação é o estabelecimento de um currículo fragmentado em disciplinas numa perspectiva progressivista linear (técnica de dança 1, técnica de dança 2, história da dança 1, história da dança 2, composição coreográfica etc.), além de reforçar o apartamento entre “teoria” e “prática”. (MOLINA, 2007, p. 02).

Com isso, o autor quer verificar quais seriam os indicativos, presentes nos currículos de cursos de licenciatura em dança, no que diz respeito “à capacidade de construir tanto um pensamento artístico quanto uma prática didática pautados nas noções contemporâneas sobre corpo, cognição e educação” (MOLINA, 2007, p. 02). O mesmo ainda leva em consideração a

---

<sup>11</sup> Outros grupos de trabalho na ABRACE: Artes cênicas na rua; Artes performativas, modos de percepção e práticas de si; Dramaturgia, tradição e contemporaneidade; Circo e comicidade; Estudos da performance; Etnocologia; História das artes do espetáculo; Mito, imagem e Cena; O afro nas artes cênicas: performances afro diaspóricas em uma perspectiva de descolonização; Pedagogia das artes cênicas; Poéticas especiais, visuais e sonoras; Processos de criação e expressão cênicas; Teorias do espetáculo e da recepção; e Territórios e fronteiras da cena. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/c2/index.php/eixos-e-grupos-trabalho>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

necessidade de contribuir para o avanço do conhecimento na área, desde um enfoque filosófico, metodológico e estrutural, dos cursos em funcionamento, o que pode servir às futuras propostas de formação em dança no ambiente universitário. Os aspectos metodológicos do trabalho a ser desenvolvido e que foi inicialmente apresentado neste texto são permeados pela análise comentada dos currículos e dos projetos pedagógicos, bem como entrevistas com coordenadores, docentes e alunos.

Ao focar nos desafios que se relacionam ao ensino de dança em nível superior, no segundo texto, intitulado “Reflexões sobre o ensino da graduação em dança: repensando modos de atuação”, Tridapalli (2007) procura conhecer os desdobramentos dicotômicos, muitas vezes permeado por um viés unívoco de conhecimento, que pode ser verificado nesta formação. Isso permite pensar e repensar o campo da dança, procurando compreender de que maneira o conhecimento em dança se dá no âmbito universitário, “levantando principalmente algumas possibilidades para pensar um conhecimento aberto e geral *a partir da e com a pesquisa*” (TRIDAPALLI, 2007, p. 01), tendo em vista a ampliação dos espaços para atuação em dança, que saiu dos palcos para chegar às escolas, universidades, academias e à televisão.

Ao reconhecer que, na atualidade, “a dança possui uma existência complexa e reconhecer isso parece ser um sintoma atual que implica o modo como produzimos e nos relacionamos com ela” (TRIDAPALLI, 2007, p. 01), a autora também inventaria a presença deste curso no ensino superior, questionando que significa, no momento atual, formar um professor ou artista em dança e que conhecimentos são capazes de contemplar a diversidade da dança. Para ela, a dança que vem se consolidando no contexto universitário é a dança como uma área de conhecimento e, assim, se direciona à elaboração e à relação dos saberes, sendo um dos procedimentos sugeridos para a efetivação deste trabalho a pesquisa colaborativa, “não como fórmula, ou manual de aplicação, mas sim como um jeito de pensar e construir conhecimento em dança nesse ambiente.” (TRIDAPALLI, 2007, p. 02).

Paralelo a este, o trabalho apresentado por Aquino (2007), “Uma reflexão sobre a autonomia da dança como área do conhecimento”, inicia explicando que até o ano de 2006 a pesquisa acadêmica na área da dança nos níveis de mestrado e doutorado não possuíam ambientes específicos para o seu desenvolvimento no Brasil, tendo em vista a emergência da área, motivo pelo qual encontravam relações com outras áreas, no caso a Educação Física, as Artes Visuais e a Comunicação. A autora coloca que a inserção da pesquisa em dança nas universidades, principiando pelo programa de pós-graduação surgido, na área, no âmbito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), abre caminho para estas investigações e, ao mesmo tempo, para reflexões sobre a autonomia da dança na condição de área específica de conhecimento.

A produção acadêmica em dança parece se configurar como um sistema que se retroalimenta, possibilitando um crescimento em complexidade desejável para seu desenvolvimento e permanência, constituindo uma rede de trocas informativas que favorece desdobramentos dos conhecimentos produzidos. Torna-se relevante, portanto, problematizar a relação entre o objeto de estudo e seus pressupostos teórico-metodológicos, propondo uma reflexão epistemológica sobre tal situação. A garantia de condições para que a dança se desenvolva enquanto área do conhecimento envolve questões de cunho político que devem ser apontadas neste discurso. (AQUINO, 2007, p. 01).

Como parte de uma pesquisa de mestrado em andamento à época de sua publicação, o texto também realiza um inventário sobre a formação superior em dança desde sua chegada à universidade. A autora argumenta que, ao se pensar uma especificidade para o grupo de conhecimentos e saberes da área da dança de um modo específico e autônomo, é necessário também refletir sobre pressupostos, onde “um conhecimento jamais anula o outro que vigorava previamente” (AQUINO, 2007, p. 02.), considerando que não há uma substituição de saberes que invalide aqueles constituídos previamente. O trânsito da dança, dentro da universidade, em outras áreas conferiu-lhe reconhecimento em domínios variáveis, em diferentes áreas, o que permitiu lançar olhares distintos a ela. Entretanto, o reconhecimento desta como um campo de saber dotado de especificidade, implica em muito mais do que a produção teórica, pois impacta diretamente na destinação de recursos, fomento a novas pesquisas, produção e divulgação, abertura de mercado, entre outros aspectos que devem, sim, estarem presentes em todas as discussões sobre a dança na educação quando a questão é discutir sua autonomia.

O V Congresso da ABRACE, realizado no ano seguinte à V Reunião Científica, ocorreu na mesma universidade. Dos dois grupos de trabalho antes mencionados, foram retirados dois textos aqui trazidos para contribuir com o estabelecimento do estado da arte pretendido. Um deles é o escrito “Formação do professor de dança: como formar ‘professores’ profissionais?” (SOUZA, 2008), comunicação preliminar de uma pesquisa de mestrado que se dedicou a compreender as concepções de dança e de ensino de dança a partir das práticas de seus professores. O texto fala sobre ensino de arte e ensino de dança e aborda a interdisciplinaridade presente na aprendizagem dos conhecimentos artísticos na sua relação entre o fazer, o ler e o contextualizar tanto a arte como a dança. Nesta formação, é

necessária a reflexão sobre a formação docente em que o professor não seja apenas competente tecnicamente, ligado simplesmente à aplicação e ao manejo de um conjunto de técnicas e métodos prescritivos, mas numa perspectiva crítica em que o docente seja um sujeito reflexivo, propositivo e revolucionário em seu fazer. Para a formação do professor de dança, essa reflexão torna-se premissa, posto que a própria contextualização dessa área do conhecimento nos espaços de educação formal e não-formal traz uma compreensão bastante limitada do conceito de arte e de dança e o que e como seria ensinar dança na contemporaneidade. (SOUZA, 2008, p. 02).

Segue-se a esta apresentação um outro estudo que, procurando compreender a complexidade do campo no que tange à pesquisa acadêmica, permite o estabelecimento de um panorama sobre a área da dança em sua relação com a educação, um mapeamento da interface dança/universidade que é proposto no texto “A produção de pesquisas acadêmicas em dança no país: um olhar a partir de teses e dissertações” (AQUINO, 2008). O repositório utilizado pela autora foi o Banco de Teses e Dissertações disponibilizado pela CAPES, sendo realizado um recorte temporal entre os anos de 1987 e 2006 que permitiu o estabelecimento de uma materialidade de 664 trabalhos. Quanto aos resultados, os mesmos foram desdobrados em número de teses e dissertações, mapeamento organizado em termos quantitativos por nível de pesquisa e por ano de defesa, percentuais por região geográfica do país e por estados, distribuição das instituições onde foram realizadas as defesas entre capitais e interior, programas de pós-graduação envolvidos e grandes áreas do conhecimento implicadas, entre diversos outros aspectos.

Aquino (2008) constatou um considerável aumento da produção de pesquisas na área da dança, com acúmulo significativo e progressivo, dado em concomitância ao avanço da especialização da área, sendo que, “historicamente, a pesquisa em dança é uma prática recente com poucos exemplares, de modo que não é possível se referir a uma tradição de conhecimento acadêmico em dança no Brasil” (AQUINO, 2008, p. 07). O mapeamento realizado traduz também o caráter de multiplicidade dos estudos relacionados à dança que se espalha para outras áreas, outros saberes, com uma diversidade que acaba sendo caracterizada como sendo interdisciplinar. Contudo, a ênfase no desenvolvimento, em processo, destaca-se na constituição do campo acadêmico da dança, sendo importante considerar, ao analisá-lo, os aspectos políticos e epistemológicos envolvidos.

Dos aproximadamente 50 trabalhos aprovados na V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, realizada na USP, destacaram-se dois estudos de caso falando sobre situações relacionadas à dança na educação, sendo um deles ambientado no sistema educacional municipal de Manaus (PINTO; RENGEL, 2009), onde o objetivo foi verificar a evolução da dança como área do conhecimento, e o outro em São Paulo (STRAZZACAPPA, 2009), versando sobre as relações e influências entre os cursos superiores e os cursos livres de dança na formação de profissionais. Neste sentido, Pinto e Rengel (2009), no texto “Dança como área de conhecimento – dos PCNs à implementação do Sistema Educacional Municipal de Manaus”, problematizam a inserção da dança como linguagem artística no projeto político-pedagógico (PPP) de uma rede pública municipal de ensino, em consonância com o previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente Arte.

Trata-se de conhecermos este processo de inserção em curso, que considera a alteração de uma situação curricular onde se encontram as disciplinas de Artes e Educação Física [nas quais poucos professores trabalham a dança], para um contexto onde a dança passa a ter conhecimentos e signos que são próprios à sua linguagem, em uma realidade de diálogo com as demais disciplinas, ultrapassando a visão de que é

reprodutora de passos e para enfeitar festas (assim como acontece também com as outras linguagens artísticas) e também porque a mesma, como nenhuma das outras disciplinas escolares, deve pretender ter a finalidade de imposição de conteúdos específicos ao aluno, visto que é na integração dos conhecimentos que os mesmos se tornam significativos. (PINTO; RENGEL, 2009, p. 02)

A dança como área singular e específica de conhecimento traz à escola a possibilidade de um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, colocando os alunos no centro da atenção a partir dos relacionamentos que se dão em seus corpos, na relação entre os mesmos e com o mundo. A dança concorre para facilitar esse olhar quando considerada como área de conhecimento, onde o aluno seja visto na sua complexidade, sem separar de maneira dicotômica o fazer do pensar, integrando corpo e mente. O referencial teórico é articulado com os dispositivos governamentais que regulamentam a presença da dança no contexto educacional, como os já mencionados PCNs, o PPP da rede municipal de Manaus, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para Pinto e Rengel (2009), o “desvendamento” desta forma de expressão como área de conhecimento se dá não em um sentido de descoberta, porque muitas pessoas já se dedicam a estudá-la, “mas de expô-la ao saber geral, comum, visto que cultural e historicamente a dança é de conhecimento restrito.” (PINTO; RENGEL, 2009, p. 02).

O outro estudo de caso retirado da referida edição da Reunião Científica da ABRACE, diferentemente do texto anterior, desloca sua atenção do reconhecimento da dança como área autônoma de conhecimento para o reconhecimento desta área de conhecimento como canal para a formação profissional. Strazzacappa (2009), no escrito “Cursos superiores e cursos livres de dança: relações e influências – um estudo de caso no estado de São Paulo”, vai investigar as ligações e efeitos na formação profissional entre alunos que estudam dança na Universidade de Campinas, em um curso superior – portanto na educação formal – e entre alunos que dançam em academias de dança e lá realizam sua formação – portanto em um ambiente não-formal de ensino. Estes são alguns resultados da pesquisa “Profissão: professor artista da dança”, desenvolvida por Strazzacappa, que constatou ser a educação não formal [escolas livres] o local onde se dá a formação da maior parte dos artistas da dança, mesmo com o aumento significativo

dos cursos de graduação. A pesquisa foi executada por meio de entrevistas semiestruturadas com diretores ou proprietários de academias na cidade considerada.

Das entrevistas realizadas, constatou-se que a maioria dos entrevistados fez sua formação através das escolas livres de dança, todos principiando pelo *ballet* clássico, à exceção de um professor. Dos sete sujeitos da pesquisa, quatro possuem curso superior, porém nenhum em dança; os mesmos relataram terem se tornado especialistas a partir de cursos realizados em festivais nacionais e internacionais, como o Festival de Dança de Joinville, em Santa Catarina. Além disso, a autora ressalta que as entrevistas transpareceram a falta de conhecimento, por parte dos entrevistados e suas escolas, sobre a função do curso de dança em nível de graduação.

O VI Congresso da ABRACE, ocorrido em 2010, segundo se constata nos registros do evento em comparação com as edições seguintes, foi o último a ter pesquisas publicadas conforme os dois grupos de trabalho já informados. Deste ano, também foram destacados dois trabalhos para a composição da amostra, sendo o primeiro deles “A formação de artistas-docentes de dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política” em que Matos (2010) se propõe a efetivar uma leitura crítica acerca da dança, do corpo, do currículo e o contexto educacional desta forma de expressão e modalidade artística no ambiente universitário, no qual buscou fazer os discentes se questionarem sobre a atuação artística e educativa – a qual procuraria caminhos que permitissem desempenhar docência em dança de forma criativa. Para a autora,

a busca por práticas significativas é permeada por conceitos como autonomia, dialogia, micro-ações, diferença e compartilhamento, que criam espaços de incertezas tanto para o docente como para os discentes. Essas fissuras podem possibilitar a ruptura com discursos unos, a emergência da diferença, das ecologias dos saberes e favorecerem a construção de uma prática como ação compartilhada, política e projeto de autonomia. (MATOS, 2010, p. 01).

As ponderações em busca das práticas significativas às quais a autora faz referência começam a acontecer quando os estudantes de licenciatura em dança, ao desembarcarem na universidade onde a mesma leciona, chegam à aula apresentando discursos articulados a respeito do corpo, da dança e da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que apresentam uma fragilidade quando necessitam entrecruzar tais conhecimentos aos processos relacionados à arte-educação, pois até então estavam dedicando maior atenção, como artistas, aos processos artísticos relacionados à dança. E assim, muito embora o curso superior se destine à formação de licenciados, e apesar de certos discentes trabalharem como docentes, muitos “só se percebem como potenciais educadores no final do curso e começam a indagar se querem esse

direcionamento profissional, com receio de diminuir sua atuação artística, enquanto outros aceitam o desafio e começam a se aventurar na docência.” (MATOS, 2010, p. 02).

O outro texto desta edição do evento, que inclusive se alinha à proposta desta tese, é “Dança no ambiente escolar: desafios da especificidade.” (MAÇANEIRO, 2010). Alinha-se, mas se envolve em uma problemática paralela, qual seja, a aprovação de um professor licenciado em dança em um concurso público para professor no Estado do Paraná que, por conta da abrangência do componente curricular Arte tal como está posto nos dispositivos orientadores hoje, necessita trabalhar, além da dança, com as outras linguagens [teatro, música e artes visuais]. Para Maçaneiro (2010), esta realidade continua a reforçar aquilo que se abandonou na antiga LDB, onde a arte era vista como atividade, não como conhecimento, como área autônoma. Assim, “a especificidade, ao invés de trazer qualidade à profissão e à disciplina, torna-se um empecilho. E permanece a polivalência.” (MAÇANEIRO, 2010, p. 01). Este contexto, como o contexto apresentado nesta tese quando se abordam os entrecruzamentos entre dança, arte e educação física, urge por problematizações, pois coloca em evidência não apenas a especificidade da área, mas a pertinência, a relevância da dança na dita formação cultural, integral e cidadã dos alunos na educação básica.

Mesmo que no Brasil a formação universitária em dança remonte ao ano de 1956, poucas pessoas conhecem essa área, inclusive no meio educacional. As interpretações da legislação educacional, dos dispositivos que regulamentam a dança, a despeito do seu reconhecimento como um curso de graduação acabam colaborando para que tal desconhecimento persista – mesmo diante de centenas de trabalhos acadêmicos produzidos e da abertura de dezenas de cursos em todo o Brasil. Produção esta que, por muito tempo [historicamente, para dizer melhor] não esteve atrelada à figura do bailarino profissional. Afinal, pensar em um artista da dança que também é intelectual, que critica, que compartilha suas experiências, que analisa contextos, que documenta seu fazer, que é versado nas teorias educacionais é uma concepção acadêmica que acaba fazendo coro à expressão “quem sabe faz, quem não sabe, ensina.” E é justamente este perfil profissional, que aí está a romper paradigmas e a ressignificar a área das artes e da dança, que sai das faculdades. E quando ocorre deste profissional conseguir uma vaga em sua área de formação na educação, o mesmo precisa

colocar seu conhecimento específico num lugar de divisão com os outros saberes artísticos, suas expectativas são permeadas de medos e decepções, porque muito do que foi colocado em sua formação acadêmica não se aplica naquele contexto. O Ministério da Educação tem o poder e a responsabilidade da elaboração de leis que regem todo o sistema e que influenciam as práticas pedagógicas. (MAÇANEIRO, 2010, p. 02).



Como já informado, a partir do ano de 2011, quando da realização da VI Reunião Científica da ABRACE, ocorrida na UFRGS, todos os textos relacionados à dança foram inseridos no grupo de trabalho “Pesquisa em dança no Brasil: processos e investigações”. Independente da inserção em um eixo exclusivo ou em mais grupos de trabalho ou eixos temáticos, a questão da especificidade e dos obstáculos a serem superados pela área continuam presentes nos debates. A exemplo disso, no texto “Dança e ensino na contemporaneidade: desafios ao artista-docente” Gonçalves (2011) vem abordar as relações entre dança e educação considerando os movimentos recentes de expansão da dança nas universidades brasileiras, fato que vem aumentar as possibilidades da presença da arte, por intermédio desta forma de expressão, nas escolas. A autora se coloca alguns questionamentos, tais como: “Que diretriz o MEC parece perseguir? Dança e universidade: que relações artísticas e pedagógicas são evidenciadas? Quem dança sabe ensinar? Quem ensina, dança? Com que noções de dança e de educação os licenciados em dança vão para a sala de aula? Como dançam os alunos?” (GONÇALVES, 2011, p. 01).

Questionamentos salutares são os propostos pela apresentante, potente exercício reflexivo que serve muito bem ao propósito de, para além de problematizar a área, apontar alternativas à superação dos obstáculos existentes, dentre os quais pode ser citada a proximidade com outras áreas e a carência de oportunidades de emprego aos egressos. Gonçalves (2011) procura caminhos que possibilitem essa ultrapassagem, esse romper de limites, para problematizar suas concepções de currículo, de educação, de dança, da importância da arte e da reflexão por intermédio da arte, na educação básica, compondo “um pensamento acerca das mudanças relativas aos modos de ensinar e assim analisar que dança é possível potencializar em situações pedagógicas, por artistas e docentes.” (GONÇALVES, 2011, p. 03). A formação superior, para além do bailarino exímio em determinada técnica, requer um profissional também exímio em uma pedagogia para a dança e para a arte, organizando seu exercício na perspectiva do artista que pesquisa. Este perfil profissional deve partilhar conhecimentos e induzir reflexões, de modo a apagar as fronteiras entre a arte e a docência em busca de procedimentos metodológicos que, em suas aulas, possam dar conta de toda a complexidade da área e de toda a complexidade da educação contemporânea, de maneira integrada.

Também realizado na UFRGS, porém no ano seguinte, em 2012, o VII Congresso da ABRACE trouxe discussões similares a estas do ponto de vista teórico, mas demarcadas distintamente no que diz respeito aos seus lugares de ocorrência, como por exemplo abordagem verificada no texto “Formação em dança na Bahia: reconhecimento e contribuição” (AQUINO, 2012). Da região Sul [texto anterior] à região Nordeste [texto ora discutido], as questões em muito se assemelham, apresentando uma necessidade de discussão quanto ao reconhecimento

do campo da dança em seus distintos contextos e diferentes maneiras de organização. Como aporte conceitual para fomentar suas reflexões, a autora passa a observar as implicações políticas e sociais deste contexto sob a lente da Teoria Geral dos Campos, de Pierre Bourdieu, e também do conceito de Epistemologia do Sul, de Boaventura de Souza Santos.

Os agentes de campo [da dança] encontram-se distribuídos assimetricamente, ocupando posições em função do capital ali acumulado. A partir de suas disposições e motivações, traçam estratégias de cooperação e/ou competitividade, para garantir novas apropriações e a manutenção do controle do capital. Com isto, deslocam-se de posições com frequência, imprimindo dinâmica ao campo. Neste processo, a conquista de reconhecimento implica autoridade, inseparavelmente definida como capacidade técnica-intelectual e como poder social. Instância legitimadora do campo, onde aspectos epistemológicos se vinculam às relações políticas e sociais. (AQUINO, 2012, p. 02).

Em vista disso, não é possível tomarmos o estabelecimento da dança como área de conhecimento como uma tarefa neutra, natural. Da mesma forma, como se coloca ao longo desta tese, não é possível termos como benevolente a ação do Sistema CONFED/CREFs na “defesa” do direito do cidadão de ser orientado de maneira qualificada por um profissional de educação física que, de preferência, seja associado ao mesmo, conforme apregoado na lei federal que o reconhece. Isso sem falar da defesa das áreas das ciências em relação às artes no que tange à aplicabilidade de seus saberes quando em relação à qualidade da formação elementar que ocorre no ensino fundamental e médio. Sempre são forças atuando, seja de um lado, seja de outro, muito embora todas gravitem o mesmo campo de concentração que é a escola. Deriva desta constatação a necessidade não de “avaliar tais iniciativas, mas de percebê-las como diferentes traduções, que ora se reiteram, complementam, negam ou mesmo apontam para impossibilidades de transposição, estilhaçando a realidade em múltiplos discursos [...]” (AQUINO, 2012, p. 02). No que tange aos procedimentos metodológicos, o texto traz três maneiras diferenciadas entre si: a descrição historiográfica do problema, o mapeamento do mesmo através de categorias específicas e a análise das convocatórias de editais agentes e processos relacionados à produção em dança.

A penúltima Reunião Científica destacada na presente tese, em sua VII edição, aconteceu no ano de 2013 junto à Universidade Federal de Minas Gerais. Também ambientada na Bahia, a comunicação denominada “A dança nas escolas de ensino médio na rede pública estadual de Salvador” (CURVELO; MATOS, 2013), como o próprio título delinea, avança da discussão sobre o campo da dança e suas especificidades e vai para a presença da dança na educação básica que, assim como nos outros ambientes, também se dá de maneira emblemática, a despeito de toda a sua trajetória de mais de seis décadas no cenário educacional. O relato se

destina a comunicar reflexões, a partir de recortes historiográficos realizados por intermédio de uma pesquisa exploratória acerca das propostas de ensino médio e do ensino de artes e dança presentes no sistema educacional brasileiro e, de maneira específica, na Bahia. Na visão das autoras, “existem poucas iniciativas de dança nas escolas de ensino médio na rede estadual em Salvador, e estas são pequenos focos de resistência para o ensino da dança nesse nível de educação. Essas proposições permanecem na invisibilidade do sistema educacional, que estimula a hierarquização dos saberes [...]” (CURVELO; MATOS, 2013, p. 01).

O escrito aborda os conhecimentos e saberes que, na sociedade, são postos como sendo de menor valor, valor este que está relacionado a interesses, passando os conhecimentos à invisibilidade por conta da dominância de uma determinada realidade em determinados ambientes [como a instituição escolar], onde alguns saberes são tidos como mais, e outros como menos, importantes. A partir desta perspectiva é que as autoras vão falar sobre a invisibilidade e a hierarquização que as Secretarias de Educação e alguns paradigmas conferem à dança e às demais áreas do saber, em um contexto onde a dança e a arte, mesmo garantidas na educação do ponto de vista da legislação, são consideradas de menor valor seja no tocante à sua carga horária, seja em relação à incompreensão sobre sua potência e capacidade para a produção de conhecimento. Sugerem as autoras que

é fundamental que esta temática seja amplamente discutida [...], de preferência de forma articulada, visando um maior entendimento da linguagem artística da dança como ação política, construtora de conhecimento e passível de inserção na matriz curricular das escolas. É importante também que seja feito um estudo aprofundado sobre as poucas propostas pedagógicas que acontecem nas escolas de ensino médio de Salvador e as concepções de dança que aí estão instauradas. (CURVELO; MATOS, 2013, p. 04).

Por fim, destaca-se a VIII e última edição do Congresso da ABRACE, cuja realização ocorreu no ano de 2014 na mesma instituição (UFMG) onde foi realizada a Reunião Científica no ano anterior, sendo o último evento da referida associação que possui seus anais disponíveis para consulta na *internet*. Diferentemente do padrão de recolha de textos realizados até aqui, apresentamos a seguir um grupo de cinco resumos aceitos, todos em estreita relação com os descritores utilizados na busca. Os mesmos serão sistematizados a seguir e completam o conjunto, apresentado no início desta seção, de teses dissertações que se soma à coleção de 38 anais de eventos, considerados na sua representatividade a partir das duas associações de pesquisadores já contextualizadas. Não foram localizados os textos completos deste evento em específico.

Pronsato (2014), discute como se dão as narrativas sobre o percurso profissional de artistas e educadores em dança, considerando que “na esfera profissional de artistas e educadores de dança as relações de trabalho se caracterizam, prioritariamente, pela informalidade, pelos contratos de curto prazo e temporários, entre outros aspectos.” (PRONSATO, 2014, p. 01). Em sua comunicação, a autora aborda as alternativas encontradas por esta categoria profissional diante da dificuldade de obtenção de emprego formal, bem como as expectativas de artistas [a partir de pesquisa realizada com os mesmos] em relação à sua profissão. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, que reflete sobre o percurso da formação à atuação profissional no que concerne aos diferentes perfis de trabalhadores existentes na área da dança e as oportunidades, para os mesmos, no mercado formal.

A comunicação “A dança nos cursos de graduação e pós-graduação: impactos e perspectivas futuras” (MATOS, 2014) aborda o lento processo de inserção, no mercado de trabalho, de profissionais licenciados e/ou especialistas em dança. Neste sentido, argumenta que, mesmo com a primeira graduação surgida em meados dos anos 50, evoluindo consideravelmente e sobretudo na última década, “muitos cursos encontram-se ainda em sua fase inicial de implantação e formação das primeiras turmas, [motivo pelo qual] torna-se significativo analisar as estratégias encontradas pelas licenciaturas para a sua articulação com a educação básica.” (MATOS, 2014, p. 01). Implica, portanto, problematizar este contexto buscando uma compreensão sobre os efeitos provocados pela dança quando de sua consideração como área de conhecimento.

Por outro lado, Curvelo (2014) concentra os apontamentos de seu resumo no ensino de artes e de dança no sistema educacional público no período decorrido após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, sugerindo uma análise das possíveis mudanças efetivas com o advento deste novo dispositivo legal. Conforme exemplificado, em relação às escolas de Salvador, “apesar da inclusão das diversas linguagens artísticas no texto dessa LDB, ainda existem poucas iniciativas e registros do ensino da dança nas escolas de ensino médio brasileiras” (CURVELO, 2014, p. 01). Um dos fatores que podem estar interferindo no processo de reconhecimento da dança como área específica é a hierarquização de saberes que leva, por exemplo, a um não favorecimento desta forma de expressão em detrimento de outros componentes curriculares.

Assemelha-se à proposta ensejada por esta tese, o resumo “Diferenças de abordagem da dança e sua inserção nos currículos de cursos de arte (graduação em dança e teatro) e nos cursos de educação física”, no qual Souza (2014) vem referendar a questão aqui problematizada, tematizando o problema da intencionalidade do movimento, que mesmo presente em diferentes áreas e campos

de conhecimento deve ser abordado de maneira específica por cada uma, com objetivos de intervenção também distintos – o que corrobora a necessidade de profissionais particulares para cada aplicação. Para o autor, “seria incoerente que [estes] trabalhassem um mesmo conteúdo com a mesma abordagem,” (SOUZA, 2014, p. 01), porém a presença em mais de um componente curricular acaba por provocar ambiguidades e contestações, dentro e fora da escola.

Por fim, novamente o assunto da expansão do ensino superior em dança no Brasil volta à discussão com a comunicação “Dança, experiência artística e universidade”, onde Molina (2013), cotejando o conceito de experiência com o contexto do oferecimento de cursos de graduação em dança em nível universitário, aborda a importância de se buscar um entendimento sobre o que seria a experiência artística ocorridas nesse ambiente envolvendo esta forma de expressão. Para tanto, o mesmo observa o processo de construção dos diferentes saberes [incluindo-se os da dança] por meio das experiências, motivo pelo qual não é possível pensarmos em um currículo onde o conhecimento não se dê pelo viés do compartilhamento, modo de agir que vai contra à hierarquização corrente, por exemplo, entre professores e estudantes, levando a um entendimento sobre teoria e prática como um processo relacional.

### **3.4 Síntese esquemática dos trabalhos verificados**

O quadro a seguir apresenta uma síntese esquemática dos trabalhos que integram o *corpus* do estado da arte delineado nesta seção. O mesmo serve ao propósito de, resumidamente, oferecer um panorama sobre os encaminhamentos metodológicos e os assuntos problematizados nos textos, agrupando em modo sequencial, conforme a fonte de consulta, a totalidade dos materiais recolhidos, quais sejam: 15 dissertações, 05 teses, 33 textos completos e 05 resumos publicados nos anais de quatro diferentes eventos, organizados por duas associações de pesquisadores. A configuração dos escritos foi efetivada a partir de três divisões, quais sejam: a) Trabalhos – onde constam, também, os seus tipos ou formas de composição, os locais/instituições/eventos nos quais foram publicados e também o ano em que ocorreram as defesas/apresentações [importante destacarmos que, devido à ausência de informações que permitissem diferenciar os anais coletados entre si, seja como textos completos, seja ainda como relatos de experiência e comunicações, estes foram enquadrados sob a mesma denominação, diferentemente dos resumos, que constam devidamente identificados como tal]; b) Metodologias – trazendo em linhas gerais como as pesquisas recolhidas foram conduzidas no que tange ao estabelecimento de seus referenciais metodológico-procedimentais; e c) Temáticas – relacionando problemas, questões, planos de fundo e/ou hipóteses de cada texto.

Quadro 01 – Textos analisados e seus elementos

Trabalhos	Metodologias	Temáticas
<p>01) <b>A disciplina dança nos cursos de educação física (licenciatura): o seu desvelar da visão do educando</b> (Dissertação; UNICAMP, 1996)</p>	<p>Abordagem qualitativa de viés fenomenológico, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados aplicados em dois grupos de educandos (educação básica e ensino superior).</p>	<p>A dança como conteúdo da educação física no ensino superior e na educação básica; a formação de professores; o ensino da dança em diferentes conceitos e níveis de ensino.</p>
<p>02) <b>A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e atuação profissional</b> (Dissertação; UNICAMP, 2002)</p>	<p>Abordagem qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e de campo, além de entrevistas semiestruturadas.</p>	<p>O trabalho com dança no contexto da educação física, desde seu percurso histórico; cultura corporal de movimento; a formação inicial e metodologias para o trabalho em dança.</p>
<p>03) <b>Educação física e o reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão</b> (Tese; UFF, 2004)</p>	<p>Abordagem qualitativa, utilizando-se de fontes documentais e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados.</p>	<p>O mundo do trabalho, a crise do capital, as mudanças no campo educacional e a formação profissional; a regulamentação da profissão de educação física e o estabelecimento de seu mercado.</p>
<p>04) <b>A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos</b> (Tese; UFBA, 2005)</p>	<p>Abordagem qualitativa, analisando a base teórico-metodológica da formação a partir dos documentos oficiais de três cursos de graduação em educação física.</p>	<p>A formação de professores (no geral e em educação física) a partir da crise do capital e da mundialização da educação e discute diretrizes curriculares para uma formação mínima.</p>
<p>05) <b>Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física</b> (Dissertação; UFU, 2007)</p>	<p>Abordagem quanti-qualitativa, fazendo uso de entrevistas estruturadas para coleta de dados entre docentes universitários de educação física.</p>	<p>Os aspectos gerais da docência universitária e da docência em educação física; a prática docente universitária em educação física; os saberes advindos da prática profissional.</p>
<p>06) <b>Profissional ou professor de educação física? Interfaces de uma profissão regulamentada</b> (Dissertação; PUC, 2007)</p>	<p>Abordagem qualitativa com análise de conteúdo de publicações ligadas à educação física e de documentos do Conselho Federal de Educação Física.</p>	<p>Os periódicos como fonte para análise das discussões sobre a regulamentação do profissional de educação física; discursos, disputas e diferentes concepções da profissão.</p>
<p>07) <b>Os currículos de licenciatura em educação física: a dança em questão</b> (Tese; UNICAMP, 2008)</p>	<p>Abordagem qualitativa do tipo descritivo com análise de conteúdo a partir da utilização de questionários como instrumento de coleta de dados.</p>	<p>A educação física como componente curricular da educação básica; possibilidades da dança na educação física; histórico da formação em educação física; saberes da dança.</p>

<p>08) <b>Confef: organizador da mercantilização do campo da educação física</b> (<i>Dissertação; UFRJ, 2008</i>)</p>	<p>Abordagem qualitativa com análise de conteúdo (revistas de classe e documentos oficiais).</p>	<p>Capitalismo contemporâneo e mundo do trabalho; políticas educacionais; a profissão docente e o deslocamento conceitual de professor a profissional; a mercantilização da área.</p>
<p>09) <b>A dança dos monstros: corpo e estética na arte e na educação física</b> (<i>Dissertação; UFRN, 2008</i>)</p>	<p>Abordagem qualitativa de viés fenomenológico, utilizando-se de vídeos como material para análise de conteúdo.</p>	<p>Corpo e estética na dança realizada por um grupo artístico e na educação física; o corpo e suas fragmentações (homem/mundo, natureza/cultura, homem/animal); rupturas na dança.</p>
<p>10) <b>Dança – educação física: (in)tensas relações</b> (<i>Tese; UNICAMP, 2009</i>)</p>	<p>Abordagem qualitativa com pesquisa documental e análise de projetos políticos pedagógicos.</p>	<p>Trajetórias da dança, da arte e da educação física na educação básica e na universidade; a dança no processo de escolarização; a dança como campo de conhecimento e de linguagem.</p>
<p>11) <b>Docência, educação física e dança: uma coreografia no ritmo de discursos polifônicos</b> (<i>Dissertação; PUC-MG, 2009</i>)</p>	<p>Abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados.</p>	<p>A educação dos corpos através da dança; a ginástica e a dança; a dança no espaço da educação física; políticas públicas; cultura corporal de movimento; formação de professores e saberes docentes.</p>
<p>12) <b>O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física no ensino superior</b> (<i>Dissertação; UFSM, 2009</i>)</p>	<p>Abordagem qualitativa, constituindo estudo de caso do tipo etnográfico, fazendo uso de entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental.</p>	<p>O ensino superior, a trajetória e o desenvolvimento profissional de professores; processos de construção da identidade docente; cultura docente profissionalização do ensino superior.</p>
<p>13) <b>A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da educação física no ensino médio</b> (<i>Dissertação; UFSC, 2009</i>)</p>	<p>Abordagem qualitativa, na perspectiva fenomenológica/hermenêutica, fazendo uso de observação participante, diário de campo e grupo focal.</p>	<p>O movimento humano (práticas corporais); dança na escola como tempo e espaço de experiências significativas; estereótipos de movimento e gênero; dança e intersubjetividades.</p>
<p>14) <b>O curso de licenciatura em educação física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência</b> (<i>Dissertação; UFSM, 2010</i>)</p>	<p>Abordagem qualitativa, combinando estudo de caso e análise de conteúdo, a partir de análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas com professores e acadêmicos.</p>	<p>Formação inicial de professores; formação inicial em educação física (licenciatura e bacharelado); processos e espaços formativos; o processo de ensinar e aprender a ser professor.</p>
<p>15) <b>A dança na formação docente em educação física</b> (<i>Tese; UNICAMP, 2011</i>)</p>	<p>Abordagem qualitativa de orientação crítico-dialética, utilizando-se de coleta de dados, grupo focal e análise documental.</p>	<p>A dança na educação física e a presença da mesma na formação docente em educação física; propostas metodológicas para o trabalho com a dança na educação física; a formação de professores.</p>

<p>16) <b>O ensino da dança na educação física escolar: ressignificando o saber docente a partir da proposta dança-educação</b> (Dissertação; UFPB, 2011)</p>	<p>Abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa colaborativa, narrativa de formação, seminários temáticos, grupos focais, laboratórios, vídeos etnográficos e sessão reflexiva.</p>	<p>O saber docente em dança na educação física escolar; o saber pessoal na formação do professor; a inconsistência dos saberes profissionais; a ressignificação dos saberes pela dança-educação.</p>
<p>17) <b>Papel do conteúdo curricular dança na formação do licenciado em educação física</b> (Dissertação; USJD, 2011)</p>	<p>Abordagem qualitativa de cunho descritivo, fazendo uso de documentos e depoimentos para análise de conteúdo.</p>	<p>Dança como linguagem corporal; o ensino de dança nas aulas de educação física; o papel da dança na formação em educação física; o conteúdo dança para a formação e atuação do professor.</p>
<p>18) <b>Trajetórias e práticas pedagógicas no ensino superior: os docentes de dança dos cursos de licenciatura em educação física</b> (Dissertação; UFPEL, 2011)</p>	<p>Abordagem qualitativa do tipo multicascos, utilizando entrevistas semiestruturadas para análise de conteúdo.</p>	<p>O docente universitário, a universidade, trajetórias e práticas pedagógicas; dança e educação física; trajetórias docentes da escola à universidade; práticas pedagógicas para a dança.</p>
<p>19) <b>Corpo: suas representações na formação do professor de educação física</b> (Dissertação; UNOESTE, 2012)</p>	<p>Abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando análise documental, questionário, depoimento escrito e entrevista.</p>	<p>História do corpo e a cultura corporal de movimento; o corpo na história da educação física; representações sociais do corpo na atualidade; a formação de professores em educação física.</p>
<p>20) <b>Os saberes da experiência discente: um estudo de caso na educação física</b> (Dissertação; UNESP, 2012)</p>	<p>Abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, fazendo uso de coleta de dados, observação participante e entrevista semiestruturada para análise de conteúdo.</p>	<p>A trajetória de vida na construção da identidade do professor; a formação inicial; os saberes da experiência, os saberes docentes e a prática profissional; a profissão docente.</p>
<p>21) <b>A dança e a educação em tempo integral</b> (Texto completo; ANDA, 2011)</p>	<p>Abordagem qualitativa do tipo estudo bibliográfico e documental, com análise de conteúdo.</p>	<p>A inserção da dança nas escolas de educação em tempo estendido no ensino fundamental, na parte diversificada do currículo como linguagem e área específica de conhecimento.</p>
<p>22) <b>O professor de dança nas escolas de Pelotas: perfil profissional</b> (Texto completo; ANDA, 2011)</p>	<p>Abordagem quantitativa do tipo descritiva de ordem pós-factual, utilizando-se de questionário auto-aplicativo.</p>	<p>O perfil dos professores que atuam com a dança nas escolas municipais, estaduais, federais e particulares; sua formação, qualificação, desempenho e condições de trabalho.</p>
<p>23) <b>A dança nas escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre: mapeamento da formação do professor de educação física e artes</b> (Texto completo; ANDA, 2011)</p>	<p>Análise qualitativa; estudo de campo e descritivo; uso de questionário com perguntas fechadas e abertas; análise de dados a partir do cálculo dos percentuais de respostas.</p>	<p>Identificação e análise de quem é o professor que ministra aulas de dança nas escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre, analisando sua formação, experiência e capacitação.</p>



<p>24) <b>A dança na universidade do século XXI: possibilidades de práticas pós-abissais</b> (Texto completo; ANDA, 2011)</p>	<p>Estudo bibliográfico de cunho fenomenológico.</p>	<p>Como os novos e futuros cursos superiores de dança podem se conectar à proposta do “pensamento pós-abissal”; a reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade.</p>
<p>25) <b>Dança na educação básica: o Pibid dança em escolas de ensino médio da rede pública estadual em Salvador</b> (Texto completo; ANDA, 2012)</p>	<p>Relato de experiência utilizando o método (auto)biográfico no âmbito do programa governamental denominado Pibid.</p>	<p>Reflexão sobre a presença do Pibid nas escolas públicas e os impactos do programa entre professores, acadêmicos de dança e alunos; construção de conhecimentos em dança.</p>
<p>26) <b>Perfil dos alunos de licenciatura em dança na cidade de São Paulo</b> (Texto completo; ANDA, 2012)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, quantitativa e documental; estudo de caso com aplicação de questionários para levantamento de dados entre alunos, fazendo uso do método empírico-dedutivo.</p>	<p>Conhecer as características educacionais dos alunos de dois cursos superiores de dança, suas expectativas.</p>
<p>27) <b>Dança em mediações educacionais: sintomas de uma área específica e autônoma de conhecimento</b> (Texto completo; ANDA, 2013)</p>	<p>Estado do conhecimento sobre trabalhos apresentados durante o III Encontro Nacional da ANDA em busca de conhecer os vieses em que a dança vem sendo discutida e pesquisada.</p>	<p>A diversidade e complexidade das discussões sobre dança (área de formação específica) e educação no comitê Dança e Mediações Educacionais da ANDA.</p>
<p>28) <b>A dança no contexto de lazer: percepções dos alunos e contribuições na relação ensino-aprendizagem no curso superior de educação física</b> (Texto completo; ANDA, 2013)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, aliando entrevistas com estudantes de uma instituição privada de ensino superior na cidade de João Pessoa e análise de conteúdo por categorias de respostas.</p>	<p>Relato do processo criativo ao longo de uma disciplina de dança em um curso de educação física na perspectiva da dança como atividade de lazer nas relações de ensino e aprendizagem.</p>
<p>29) <b>Pibid dança UFRGS: nosso olhar</b> (Texto completo; ANDA, 2013)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental entrecruzada a relato de experiência sobre a prática da dança no âmbito de programa governamental.</p>	<p>As experiências e descobertas de alunas da licenciatura em dança da UFRGS como bolsistas do Pibid e a inserção de futuros professores de dança como linguagem artística.</p>
<p>30) <b>Ações em dança na escola: experiências do Pibid dança da UFPEL/RS</b> (Texto completo; ANDA, 2014)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental entrecruzada a relato de experiência sobre a prática da dança no âmbito de programa governamental.</p>	<p>Reflexões sobre experiências de estudo e planejamento através do ensino de dança no contexto escolar em educandários públicos na cidade de Pelotas – RS em uma perspectiva interdisciplinar.</p>
<p>31) <b>Pibid/UFRGS: iniciação à docência em dança</b> (Texto completo; ANDA, 2014)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental entrecruzada a relato de experiência sobre a prática da dança no âmbito de programa governamental.</p>	<p>Problematizar a experiência de coordenação de programa governamental para iniciação à docência, discutindo modos de abordar a dança nos formatos curricular e extracurricular.</p>

<p>32) <b>E agora que virei professora... (de dança!?)</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e relato de experiência no âmbito de projeto de pesquisa em escola de aplicação, utilizando entrevistas com estudantes de ensino fundamental.</p>	<p>Reconhecer um processo de retroalimentação entre a voz de alunos do ensino fundamental, a prática docente e o ensino da dança objetivando reafirmar o lugar da dança na escola.</p>
<p>33) <b>Formação em dança: desafios e métodos</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Estudo bibliográfico e relato de experiência sobre as atividades desenvolvidas no âmbito de uma escola de artes em Pernambuco.</p>	<p>Discutir o processo de ensino e aprendizagem na formação inicial em dança em uma escola municipal de artes; pensar a formação das habilidades da dança em ambiente educacional.</p>
<p>34) <b>Sala ambiente para a dança na educação básica</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental.</p>	<p>Problematizar a relevância da sala ambiente para o ensino de dança na educação básica, a infraestrutura física deste espaço e sua dimensão social no contexto escolar.</p>
<p>35) <b>Práticas de ensino de dança na escola básica: primeiros passos da pesquisa</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Relato sobre investigação-piloto baseada em estudo etnográfico; métodos cartográfico e genética teatral; entrevistas com egressos de dança analisadas via estudos foucaultianos.</p>	<p>Mapeamento da inserção de egressas dos cursos de graduação em dança como professoras do sistema forma de ensino público no RS e o modo como se trabalha com a dança como conteúdo curricular obrigatório.</p>
<p>36) <b>O Pibid dança da UFSM/RS e a práxis educativa: interfaces entre o fazer artístico e a formação inicial</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Relato de experiência sobre a prática da dança no âmbito de programa governamental.</p>	<p>Reflexão sobre a prática da dança e sobre seus métodos de trabalho na educação formal a partir das experiências dos acadêmicos de dança da UFSM em escola estadual de Santa Maria – RS.</p>
<p>37) <b>Atuação do egresso da licenciatura em dança Universidade Federal de Alagoas</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Estudo exploratório de caráter quantitativo e qualitativo, utilizando-se de dados documentais, bibliográficos e coleta de dados por meio de questionário.</p>	<p>Implementação do ensino superior em dança; os campos de inserção de seus egressos; de que maneira os licenciados atuam, conhecendo suas relações com o mercado de trabalho.</p>
<p>38) <b>Os desafios do ensino da dança na educação profissional e tecnológica: uma experiência no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Maranhão</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Recorte teórico de estudo bibliográfico realizado a partir de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA.</p>	<p>Resultados preliminares de pesquisa em andamento que objetiva discutir a inserção do ensino da dança como disciplina obrigatória nos cursos técnicos de um instituto federal de educação.</p>
<p>39) <b>Dança serve para quê? O que crianças do ensino fundamental pensam</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Primeira etapa de estudo que utiliza questionários para identificar as concepções de dança de alunos, pais ou responsáveis e professores ou gestores em escola no Estado de Goiás.</p>	<p>Identificação das concepções de dança por meio de entrevistas realizadas por bolsistas do Pibid em uma comunidade escolar; os olhares dos entrevistados sobre as aulas de dança em uma escola.</p>

<p>40) <b>Um olhar crítico em relação às produções acadêmicas sobre dança e educação</b> (Texto completo; ANDA, 2015)</p>	<p>Estado do conhecimento que parte da revisão bibliográfica de artigos científicos sobre dança e educação ao longo de 10 anos.</p>	<p>Refletir sobre as produções acadêmicas da área, evidenciando quais as questões mais recorrentes e importantes para potencializar as reflexões no campo da dança na escola.</p>
<p>41) <b>Corpo e (im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil</b> (Texto completo; ABRACE, 2007)</p>	<p>Análise comentada dos currículos e dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em dança; entrevistas com professores, docentes e alunos.</p>	<p>Reflexão sobre o entendimento de corpo articulado (que organiza, sustenta e estrutura) no currículo das licenciaturas em dança partindo da hipótese da existência dicotômica de corpo e mente.</p>
<p>42) <b>Reflexões sobre o ensino da graduação em dança: repensando modos de atuação</b> (Texto completo; ABRACE, 2007)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica.</p>	<p>Os desafios do ensino de dança na graduação; a pulverização dos espaços de atuação em dança; a consolidação da dança nas universidades brasileiras como área de conhecimento.</p>
<p>43) <b>Uma reflexão sobre a autonomia da dança como área do conhecimento</b> (Texto completo; ABRACE, 2007)</p>	<p>O artigo, de cunho ensaístico, faz parte de uma pesquisa de mestrado que se propõe ao estabelecimento de um estado da arte sobre a produção acadêmica em dança.</p>	<p>A falta de um ambiente específico, até 2006, para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica <i>strictu sensu</i> em dança no Brasil; o contexto da crescente pesquisa universitária em dança.</p>
<p>44) <b>Formação do professor de dança: como formar “professores profissionais”?</b> (Texto completo; ABRACE, 2008)</p>	<p>Escrito que constitui parte de uma pesquisa de mestrado de cunho bibliográfico sobre a formação docente em dança.</p>	<p>O conceito de professor reflexivo como premissa para discussões sobre a profissionalização do professor de dança; problematização sobre a estrutura dos cursos de licenciatura.</p>
<p>45) <b>A produção de pesquisas em dança no país: um olhar a partir de teses e dissertações.</b> (Texto completo; ABRACE, 2008)</p>	<p>Estado do conhecimento em dança a partir de teses e dissertações, sendo estes materiais considerados documentos secundários.</p>	<p>As principais características da produção teórica em dança, desde seus aspectos políticos e epistemológicos; mapeamento das referências teóricas, bibliográficas e documentais.</p>
<p>46) <b>Dança como área do conhecimento – dos PCNs à implementação do Sistema Educacional Municipal de Manaus</b> (Texto completo; ABRACE, 2009)</p>	<p>Exame documental do Projeto Político Pedagógico do Sistema Educacional de Manaus com abordagem qualitativa, utilizando-se de análise de conteúdo para conhecimento de alguns aspectos.</p>	<p>Problematização sobre a implementação da dança na escola, especificamente em uma rede municipal de ensino, como área de conhecimento; políticas públicas para a dança.</p>
<p>47) <b>Cursos superiores e cursos livres de dança: relações e influências – um estudo de caso no estado de São Paulo</b> (Texto completo; ABRACE, 2009)</p>	<p>Estudo de caso, utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas com diretores/proprietários de escolas de dança e professores de dança em Campinas – SP.</p>	<p>O que embasa os pensamentos de alguns cursos livres de dança em uma cidade paulista após duas décadas de implantação de graduação em dança na cidade; relações universidade x cursos.</p>

<p>48) <b>A formação de artistas-docentes de Dança: espaços de incertezas e de ação compartilhada e política</b> (Texto completo; ABRACE, 2010)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental com estudo de caso a partir de experiências pedagógicas com alunos de licenciatura em dança.</p>	<p>Leitura crítica sobre a dança, o corpo, o currículo e seu contexto; a busca por práticas significativa a partir de uma atuação artístico-educativa em direção a um estado criativo para a docência.</p>
<p>49) <b>Dança no ambiente escolar: desafios da especificidade</b> (Texto completo; ABRACE, 2010)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental.</p>	<p>O licenciado em dança e suas inquietações ante ao trabalho com diferentes linguagens artísticas após aprovação em concurso público no Paraná; a dança como área de conhecimento.</p>
<p>50) <b>Dança e ensino na contemporaneidade: desafios do artista-docente</b> (Texto completo; ABRACE, 2011)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental.</p>	<p>Relações entre dança e educação no contexto de expansão das graduações em dança; as modificações relativas aos modos de ensinar dança em situações pedagógicas.</p>
<p>51) <b>Formação em dança na Bahia: reconhecimento e contribuição</b> (Texto completo; ABRACE, 2012)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental, de cunho historiográfico com mapeamento de categorias como bases de dados e editais de fomento.</p>	<p>Identificação do panorama de formação em dança na Bahia e as formas de organização do campo; a existência de um campo de formação em constituição, com ampla variedade de modos.</p>
<p>52) <b>A dança nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Salvador</b> (Texto completo; ABRACE, 2013)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, configurada como um estudo exploratório.</p>	<p>A presença da dança nas escolas de ensino médio na rede pública estadual de Salvador; as poucas iniciativas relacionadas à dança e as dificuldades de sua inserção nas matrizes curriculares.</p>
<p>53) <b>Narrativas de percursos de trabalho: artistas e educadores de dança</b> (Resumo; ABRACE, 2014)</p>	<p>Recorte de pesquisa fundamentada no método dialético.</p>	<p>As estratégias encontradas, na esfera profissional, por artistas e educadores da dança; a caracterização das relações de trabalho na área; a constituição da trajetória e do perfil profissional.</p>
<p>54) <b>A dança nos cursos de graduação e de pós-graduação: impactos e perspectivas futuras</b> (Resumo; ABRACE, 2014)</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e documental.</p>	<p>Análise das políticas para fomento do ensino superior e do ensino de dança na universidade; expansão da dança na graduação e pós-graduação; consolidação da dança como área específica.</p>

<p>55) <b>O ensino das Artes e da Dança nas escolas públicas brasileiras após a LDB 9.394/96</b> (Resumo; ABRACE, 2014)</p>	<p>Recorte de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e cunho exploratório.</p>	<p>A dança nas escolas de ensino médio de Salvador frente às propostas de ensino das artes e da dança no sistema educacional brasileiro; hierarquização de saberes não favorece a dança.</p>
<p>56) <b>Diferenças de abordagem da dança e sua inserção nos currículos de cursos de arte (graduação em dança e teatro) e nos cursos de educação física</b> (Resumo; ABRACE, 2014)</p>	<p>Revisão sistemática de artigos em articulação com relatos de experiências de profissionais das áreas envolvidas.</p>	<p>A presença da dança nos PCNs de Artes e Educação Física e os objetivos de intervenção de cada uma; sua inserção nos currículos e as formas como a dança vem sendo trabalhada nas escolas.</p>
<p>57) <b>Dança, experiência artística e universidade</b> (Resumo; ABRACE, 2014)</p>	<p>Pesquisa de cunho bibliográfico.</p>	<p>O fortalecimento do debate sobre as questões da dança no contexto da expansão das graduações em dança; o espaço da experiência artística na universidade e suas reflexões na formação em dança.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

### 1.5 Ocorrências, recorrências e intercorrências

Por entre aquilo que acontece, por entre aquilo que se repete ou, ainda, por entre aquilo que se coloca em permeio há, como se percebe, diferentes maneiras ou, dito de outro modo, distintos caminhos a partir de onde seria possível pensarmos sobre os modos com os quais as áreas da dança e da educação física, no contexto da formação de professores e da inserção destes no mercado formal de trabalho, vem conduzindo suas pesquisas e estudos ao longo das duas últimas décadas. Neste sentido, é possível verificarmos que alguns escritos dedicam-se a abordar questões que, se não inéditas, são no mínimo singulares, peculiares, carecendo que cada vez mais pessoas se debrucem sobre elas de modo a trazê-las à discussão, ensejando o avanço do conhecimento na academia universitária e fora dela. Outros, além de reiterarem perguntas já propostas e respostas já obtidas, caminham por referenciais teórico-metodológicos muito parecidos, senão idênticos. Também há investigações que, com a utilização de perspectivas e contextos muito semelhantes, já vistos e revistos, procuram zonas ainda desabitadas ou por onde poucos possam ter passado, evidenciando aspectos ainda não conhecidos, por ventura, de problemas já familiares. De maneira extremamente concisa, isso é o que inferimos do conjunto de pesquisas aqui relacionado na pretensão de delinear um estado da arte.

Os anais da ANDA disponíveis na *internet* fazem referência a três edições do Encontro Científico Nacional em Dança, realizados nos anos de 2011, 2013 e 2015 [totalizando 12 textos selecionados dentre 19 publicados] e ao Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, ocorridos nos anos de 2012, 2014 e 2016 [totalizando 08 trabalhos selecionados dentre 25 publicados] – representatividade de 34% do *corpus*. Já os anais da ABRACE aos quais tivemos acesso fazem referência a quatro edições de sua Reunião Científica, nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013 [totalizando 08 textos dentre 217 publicados] e a quatro edições de seu Congresso, relativas aos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014 [totalizando 05 resumos dentre 578 registros de anais] – representatividade de 31% do *corpus*. E por fim, no que concerne às dissertações e teses, tendo em vista que as mesmas são categorizadas de maneira distinta dos eventos científicos, ao longo do período compreendido entre os anos de 1996 e 2012, juntas, estas produções representam 35% do total de pesquisas verificadas.

É interessante destacarmos a primazia de três tipos específicos de procedimentos para a consecução destas investigações ao longo de aproximadamente 20 anos (2007 a 2016): a pesquisa bibliográfica e documental; a análise de conteúdo ou documental [que, conforme os textos abordados, pode variar entre documentos primários e secundários, ou seja, aqueles que não receberam, ou que já receberam, algum tipo de exercício interpretativo], como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais; e as entrevistas, fazendo uso de perguntas abertas, fechadas ou semiestruturadas, que de algum modo procuram compreender determinada realidade educacional a partir das impressões que emanam dos atores nela envolvidos. Em menor proporção aparecem os estudos de caso e, por fim, os estudos do tipo estado do conhecimento, onde se procura conhecer o contexto das pesquisas realizadas em determinada área a partir de consulta a uma fonte específica e única de informação, diferentemente de estudos do tipo estado da arte, que se utilizam de pesquisas sobre determinados descritores em mais de um repositório/acervo, de modo a se conhecer a produção por completo ou o mais completa possível em uma área, conforme pode extensivamente foi construído este capítulo.

Em relação aos temas verificados em maior quantidade nos textos recolhidos, foram categorizados cinco assuntos distintos, que são: a) trabalhos que abordam, de alguma maneira, a formação docente e a formação superior na área da dança [20 ocorrências]; b) trabalhos que englobam e problematizam a dança como um conteúdo específico da área da educação física [14 ocorrências]; c) trabalhos que discutam a atuação profissional de egressos de dança e/ou de educação física e seu envolvimento com a prática da dança em contextos educativos [11 ocorrências]; d) trabalhos que tratam a questão da dança na educação enquanto linguagem

artística a ser trabalhada desde sua inserção como componente curricular [07 ocorrências]; e, por fim, e) trabalhos que relatam experiências ligadas ao desenvolvimento, em distintos ambientes, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência [06 textos]. É possível antevermos um pendor das pesquisas, conforme o *corpus*, para as discussões que se relacionam à institucionalização da dança como área independente e autônoma do conhecimento, especialmente no que concerne à sua presença na universidade na condição de curso superior. De outro lado estão as pesquisas que consideram a dança como conteúdo a serviço da educação física onde, diferentemente das linguagens artísticas, a mesma é tomada como integrante da cultura corporal de movimento.

O exercício de elaboração desta tese, assim sendo, se dá por entre as ocorrências, recorrências e intercorrências das questões da dança dentro da própria área da dança especificamente, e das artes de modo geral, bem como da presença desta forma de expressão com outro viés também na educação física. Isso sem desconsiderar que tais perspectivas se entrecruzam ao processo de formação de professores para o trabalho com o movimento humano [seja este meramente rítmico, porque ginástico, ou expressivo, porquanto artístico] em suas múltiplas intencionalidades. Este *background* demanda: olhar o contexto escolar e as relações de ensino e aprendizagem nele estabelecidas por meio do currículo e das políticas para a dança na educação; e problematizar a presença, participação e contribuição da arte na formação cultural e cidadã [dita integral] nos níveis mais elementares no sistema de ensino brasileiro, quais sejam, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Torna-se imprescindível, em vista de conhecermos este panorama, observarmos e conhecermos como vem sendo efetivada a construção/condução, no país, das pesquisas em “dança”, “educação física” e “formação de professores” nos últimos anos, e as maneiras com as quais estão sendo arquitetadas tais investigações, aqui verificadas no prisma de seus referenciais metodológico-procedimentais e de suas tematizações, elementos estruturantes de construções textuais que nem sempre diferem e, a despeito de sua quantidade, de seu volume e de sua inscrição histórica, podem estar conjuminando uma produção teórica circundante, que gravita em relação a um centro de forças e tensões, porém não dá conta de efetivamente dissolvê-lo no espaço. Afinal, persistem desde a década de 50 as situações relacionadas ao reconhecimento da dança como área de saber específica e autônoma, na universidade e na educação básica. E, com a emergência das questões da dança na escola no período pós publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), tais circunstâncias agudizaram-se, sobretudo quando pontos de abertura a interpretações diversas,

nem sempre convergentes, em determinados dispositivos legais abrem caminho a diferentes interpretações sobre a própria dança, sua funcionalidade e circunscrição na educação.

Os escritos recolhidos para este capítulo acompanham e corroboram não apenas o desenvolvimento de uma área que possui aproximadamente 60 anos de presença nas universidades brasileiras, mas sua consolidação no cenário educacional contemporâneo, seja como área de saber autônoma, que apresenta substancial produção acadêmica, seja como campo cuja existência é devidamente reconhecida. Ocorre que a dança, diferentemente da música, do teatro e das artes visuais [que assim como ela necessitam enfatizar sua importância na formação escolar], desde o seu aparecimento nos programas universitários brasileiros como curso específico teve, e ainda tem, de negociar espaços e condições e de reivindicar seus domínios frente à educação física – que já possuía, historicamente, uma trajetória mais extensa no ensino superior e já se ocupava do movimento rítmico-expressivo, categorizando-o como um tipo de habilidade corporal [dentre outros, como os jogos, as lutas e as atividades ginásticas, por exemplo] (DARIDO; RANGEL, 2005). As trajetórias de ambas as áreas e os possíveis motivos que levam à pouca inserção dos licenciados em dança no mercado de trabalho serão abordados no capítulo seguinte.

Sem apropriação prévia do conteúdo desta parte da pesquisa, certamente restaria impossível a realização do estudo como um todo. Sobre esta apropriação, sobre o ato de conhecer-se aquilo que vem sendo discutido no universo que integra áreas em discussão [não apenas nesta empreitada, como em qualquer outra no campo educacional], o pensamento de Nóvoa (2011) serve muito bem ao propósito de justificar o exercício de sistematização daquilo que já se sabe a respeito. A tarefa, “um dos desafios para as agendas de pesquisa em educação na contemporaneidade” (NÓVOA, 2011, p. 540), realça uma dificuldade corrente: a importância de compreendermos os problemas da educação, de buscarmos novos caminhos para sua resolução, superação ou, ainda, ampliação da discussão a partir do que já foi dito sobre os mesmos. Sob tal aspecto, o referido autor fala sobre a necessidade, e a dificuldade, de pesquisadores do campo educacional apropriarem-se do conhecimento que consta produzido, para a partir destes darem vazão às suas indagações, pois se percebe

[...] com frequência, uma incapacidade de acumulação de conhecimento. Na maioria das disciplinas seria impensável, e inaceitável, que alguém abordasse um assunto sem ter feito previamente o estado da arte. Em educação, parece que, por vezes, a nossa sede de originalidade nos leva a um exercício de desconhecimento dos colegas e pesquisadores que, antes de nós, trabalharam determinados temas. Se não conseguirmos ultrapassar esta incapacidade, reforçando a comunidade científica inter pares, dificilmente conseguiremos que a pesquisa em educação se torne credível. (NÓVOA, 2011, p. 540).



Além do problema da acumulação, que também pode ser tomado como desconsideração do estado da arte, do todo já produzido e do diálogo com outros pesquisadores, o pensador português elenca outros apontamentos que traduzem barreiras a serem superadas na pesquisa em educação. Um deles é a fragmentação, já que em sua opinião as produções são esparsas e não possuem canais de confluência, que permitam o estabelecimento de um ordenamento ante a profusão de quadros teóricos e metodológicos; outro é a utilização, tendo em vista o caráter de desconhecimento ou sub emprego daquilo que se sabe, dos resultados das pesquisas propriamente ditos, seja por parte de educadores, seja por parte do governo. Aliado a este, Nóvoa ainda cita o problema da comunicação, que está relacionado à maneira de exposição e apresentação dos estudos, tanto no meio universitário como no âmbito social.

O exercício de elaboração do conjunto dos textos que integram esta seção e a discussão sobre os mesmos corroboram, portanto, o propósito da tese. Afora os comentários anteriormente realizados sobre tais escritos, especialmente no que tange aos seus aspectos teóricos, metodológicos e procedimentais, evidenciando os principais temas e problemas que vem sendo abordados na pesquisa educacional em dança, educação física e formação de professores pelas universidades brasileiras e encontros de duas diferentes associações de pesquisadores ao longo das últimas duas décadas, é sempre possível dizer mais. A observação dos mesmos a partir de um viés estatístico, por exemplo, pode permitir verificarmos quais são as questões que se localizam no centro dos debates e como os estudos vem sendo conduzidos. Isso serve ao intento de permitir plasmar, de maneira gráfica e em complemento ao Quadro 01, aquilo que os textos em sua unicidade ou esquematização sintética não revelam, ou seja, aspectos que se dão a ver a partir de um olhar para o conjunto composto.

Ao longo destes últimos 20 anos, todos os estudos foram efetivos ao problematizar os dois campos de maneira distinta, tanto do ponto de vista das práticas pedagógicas, como da legislação educacional, especialmente em virtude do aumento significativo do oferecimento de cursos superiores de dança. Esta produção teórica, porém, ainda não se mostrou profícua no sentido de apontar uma solução efetiva ao litígio discutido, principalmente porque este é emergente. Vejamos, a seguir, como se encaminharam estas questões à luz da letra legal, ou seja, nos documentos oficiais que balizam não apenas as formações, mas também a educação básica e a atuação profissional no cenário educativo dos profissionais graduados em dança e em educação física.

## 2 PERFIS SINGULARES, ANÁLOGAS OCUPAÇÕES

Na presente seção, pretendemos inventariar o percurso da legislação quanto à presença e conseqüente normatização da disciplina ou do componente curricular dança no âmbito da educação básica. Paralelamente, será desenvolvida uma problematização sobre a ocorrência de entrecruzamentos no teor dos diferentes dispositivos regulamentadores arrolados na pesquisa entre esta forma de expressão ou modalidade artística e a educação física. Esperamos que tal exercício possibilite uma compreensão, à luz de tais instrumentos jurídicos, sobre a inserção das duas áreas em questão no ambiente formal de ensino, considerando a emergência das questões da dança na escola – especialmente no que diz respeito a quem caberia, de fato e de direito, a regência de classe em dança nos ensinos infantil, fundamental e médio. Ao complementarmos esta análise, também é necessário observarmos a formação superior em dança, onde sob distintas perspectivas e sobre diferentes arranjos epistemológicos se definem e se delimitam áreas de atuação diversas, nas quais vigem habilitações específicas. Em tal cenário, dá-se a ver um complexo processo de legitimação que ainda está em curso, envolvendo ocupações análogas voltadas, todavia, a perfis singulares de egresso.

Para a execução do que propomos neste capítulo, inicialmente apresentamos um retrospecto de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Cultura (MinC) relacionados ao tema, bem como das ações institucionais oriundas das entidades representativas das categorias em questão. Atos e ações que fazem referência aos movimentos de reconhecimento, aos procedimentos de oficialização e aos modos de configuração da educação em dança nas áreas da dança e da educação física. Delineado este *constructo* legal, contextualizamos a legitimidade da atuação do licenciado em dança em ambientes educacionais formais, propondo um debate sobre a natureza e os objetivos nem sempre convergentes dos distintos modos de trabalho com a dança na educação, na perspectiva de que tal situação se constitui em um litígio corrente que tem no ensino de dança a sua centralidade. Ao fim e ao cabo, com o oferecimento de um panorama atualizado sobre a disponibilização das formações superiores em dança e em educação física no Brasil, a partir de monitoramento já iniciado (SOUZA, 2013), almejamos apresentar uma análise situacional da inserção de ambas no ensino superior.

Muito embora dança e educação física possam ser/estar autônomas e historicamente constituídas, seu principal objeto de estudo e de intervenção [o corpo] é compartilhado por ambas. Práticas e teorizações a partir de enfoques e espaços de atuação os mais diversos, ante

pontos de abertura a diferentes interpretações nos textos legais que disciplinam estas duas formações profissionais, podem hipoteticamente estar gerando o litígio conjecturado. Este problema abre caminho a discussões e deliberações que versam sobre a intencionalidade do movimento rítmico-expressivo, o que implica refletirmos sobre seus saberes, técnicas, objetivos e métodos [dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do conteúdo dança], sobre os sujeitos envolvidos [docentes e discentes presentes em uma aula de dança escolar] e, ainda, sobre a delimitação de novos espaços para a atuação profissional em dança [cuja prática não mais está restrita a conservatórios e academias] desde sua ascensão ao ensino superior. Não será possível a resolução, ou ao menos o encaminhamento, dos anseios entre as partes envolvidas e a extinção das demandas já requeridas em juízo em diferentes ocasiões sem um [re]balizamento preciso, para além do *lobby* político e econômico, do que é disciplinado pelas leis, equalizando as relações entre a arte, sua oficialidade, a escola e a realidade educacional. Não são relações neutras.

## 2.1 Legislação correlata e sua cronologia

No estado da arte proposto, não houve registro de textos versando exclusivamente sobre os problemas do ensino de dança na escola face à legislação educacional, ficando o tópico restrito apenas a trechos de algumas das pesquisas elencadas... A redação e a estrutura dos documentos jurídicos possuem muitos meandros e, tendo em conta que tratam de disciplinar a vida em sociedade [no caso em tela as relações de ensino e aprendizagem em dança], são um rico material de estudo a todas as áreas do conhecimento, a despeito de suas características nem sempre convidativas. Há que se explorar também este caminho, sobretudo quando vislumbramos nele uma alternativa à superação das contendas evidenciadas nesta pesquisa.

A materialidade legal que compõe a problemática se encontra organizada no quadro a seguir. O mesmo foi elaborado a partir de publicações realizadas pelo Governo Federal via Diário Oficial da União<sup>12</sup> (DOU) e consta de uma sequência cronológica dos documentos oficiais, afora os instrumentos emanados por uma das entidades de classe relacionadas. Logo a seguir, estes serão discutidos, tendo evidenciadas algumas passagens que expressam, de uma maneira ou de outra, a multiplicidade com que a dança é neles veiculada.

---

<sup>12</sup> Veículo pelo qual a Imprensa Nacional torna público qualquer assunto acerca do âmbito federal. Divide-se em três seções: 1) Emendas constitucionais, leis, decretos, resoluções, instruções normativas, portarias e outros atos normativos de interesse geral; 2) Atos de interesse dos servidores da Administração Pública Federal; e 3) Contratos, editais e avisos oficiais. Disponível em: <<http://portal.in.gov.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

## Quadro 02 – Cronologia da legislação correlata

N.	Dispositivo	Data	Ementa / Ato / Função
01	Decreto n° 51.203/62	17/08/71	Cria o Serviço Nacional de Música e Dança
02	Lei n° 6.533/78	24/05/78	Regulamenta as profissões artista e técnico em espetáculos
03	Decreto n° 82.385/78	05/10/78	Regulamenta a Lei 6.533 (Lei do Artista)
04	Lei n° 9.394/96	20/12/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)
05	Lei n° 9.696/98	01/09/98	Regulamenta a profissão de educação física e cria o CONFEF
06	Anos de 1997 e 1998	---	Instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
07	Projeto de Lei n° 2.939/00	20/05/00	Insera a dança na competência de fiscalização do CONFEF
08	Parecer CNE n° 09/01	08/05/01	Institui DCNs da formação de professores na educação básica
09	Resolução CNE n° 01/02	18/02/02	Institui DCNs da formação de professores em licenciatura
10	Resolução CONFEF n° 46/02	18/02/02	Dispõe sobre a intervenção do profissional de educação física
11	Parecer CNE n° 138/02	03/04/02	Institui DCNs para a graduação em educação física
12	Parecer CNE n° 146/02	03/04/02	Institui DCNs para a graduação em dança
13	Projeto de Lei n° 7.370/02	21/11/02	Modificativo da Lei 9.696/98, isentando a dança de fiscalização
14	Parecer CNE n° 195/03	05/08/03	Institui DCNs para graduação em dança
15	Parecer CNE n° 58/04	18/02/04	Institui DCNs para a graduação em educação física
16	Projeto de Lei n° 1.371/07	10/06/07	Limita a regulamentação do exercício profissional da dança
17	Nota Técnica n° 392/13	24/06/13	Dispõe sobre a atuação dos conselhos profissionais
18	Projeto de Lei n° 644/15	24/09/15	Disciplina o exercício do ofício de profissional de dança
19	Lei n° 13.278/16	02/05/16	Altera o parágrafo 6° do artigo 26 da LDB

Fonte – Dados da pesquisa.

Como é possível verificarmos, o primeiro ato normativo que se liga ao tema data de 17 de agosto de 1961 [há mais de meio século, portanto], quando o Senado Federal, através da Secretaria de Informação Legislativa, publicou o Decreto n° 51.203, que criou o Serviço Nacional de Música e Dança (BRASIL, 1961). O propósito do documento, ao longo de 13 artigos, era a promoção e o estímulo ao desenvolvimento e à difusão da música e da dança no território nacional, proporcionando meios para sua produção e consumo pela população brasileira. Subordinado ao Conselho Nacional de Cultura, o já revogado dispositivo possuía sua competência centrada, dentre outros itens, em:

[...] b) incentivar a música e a dança brasileiras e colaborar com o Ministério das Relações Exteriores para sua difusão no exterior; c) promover, nos centros culturais do país, a realização de espetáculos de óperas, bailados, concertos sinfônicos, concertos de música de câmara, concertos corais recitais e concertos de música popular e folclórica; [...] h) conceder, segundo critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Cultura e mediante convênios anuais, subvenções ou auxílios aos conjuntos instrumentais, vocais ou coreográficos do país; [...] j) conceder, mediante critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Cultura, bolsas de estudos a jovens músicos e bailarinos nacionais; l) conceder, ouvido o Conselho Nacional de Cultura, auxílios de qualquer natureza, inclusive viagem ao país ou ao exterior, a musicólogos, compositores, intérpretes, coreógrafos ou bailarinos nacionais [...]. (BRASIL, 1961).

Trata-se de uma atitude oficial por parte do governo, à época, no sentido de incentivar a produção artística nas modalidades citadas, muito embora haja um claro destaque à música. O decreto, inclusive, abordava da concessão de subvenções e auxílios direcionados às entidades musicais e coreográficas [muito embora dança não seja, tão somente, coreografia] no sentido de fomentar seu desenvolvimento, além do consumo e da divulgação dos produtos culturais delas oriundos. Em outro trecho, o texto menciona a criação de centros culturais nos municípios que ainda não dispusessem destes espaços, contando com proposta orçamentária da União para tal finalidade, com a intenção de não apenas dispor de espaços para a prática artística em música e dança, mas para a sua apreciação, o seu consumo por parte da população.

A despeito de toda a discussão hoje existente no que concerne à oficialidade da profissão de bailarino, a legislação que contempla a mesma [ainda que não nomeadamente] data de aproximadamente 40 anos atrás e ainda vige. Não é novo, portanto, o instrumento legal que reconhece a categoria profissional dos artistas, a qual inclusive é contemplada na Classificação Brasileira de ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTB). A Lei nº 6.533 (BRASIL, 1978a) dispôs sobre a regulamentação das profissões de artistas e técnico em espetáculos de diversões. Esta é conhecida como a Lei do Artista, que especifica quem são estes profissionais, como devem se desenvolver e se organizar as relações trabalhistas entre contratantes e prestadores de serviços, bem como outros aspectos atinentes ao exercício profissional da categoria, muito embora coloque-os, todos, sob a mesma denominação, não contemplando as especificidades das diferentes formas de expressão existentes. No artigo 2º, o dispositivo apresenta sua concepção de “artista”, sendo este aquele que

[...] que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública, [estando no] técnico em espetáculos de diversões o profissional que, mesmo em caráter auxiliar, participa, individualmente ou em grupo, de atividade profissional ligada diretamente à elaboração, registro, apresentação ou conservação de programas, espetáculos e produções. (BRASIL, 1978a).

Estabelecendo estas duas referências e reconhecendo oficialmente os profissionais da área, a lei também define, em seu artigo 7º, incisos I e II, que, para fins de registro, é necessário ao artista ou técnico de espetáculos apresentar diploma de curso superior de diretor de teatro, coreógrafo, professor de arte dramática ou outros cursos semelhantes, reconhecidos na forma da lei, e/ou diploma ou certificado correspondente às habilitações de 2º Grau de ator, contrarregra, cenotécnico, sonoplasta ou outras semelhantes (BRASIL, 1978a). Aqui, cumpre lembrarmos que, antes mesmo da vigência deste instrumento, já existia o curso de graduação em dança, oferecido na Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 1956. Esta foi “a primeira escola de ensino superior em nosso país que abriria suas portas a tal tipo de ensino e que até hoje rende grandes dividendos.” (FARO, 1988). De lá para cá, como se verá adiante, o curso evoluiu consideravelmente e ampliou exponencialmente o número de profissionais titulados, tanto na habilitação de licenciatura, como na de bacharelado, muito embora a legislação somente agora comece a ter de dar conta desta nova realidade, inclusive prevendo as áreas de atuação a serem ocupadas pelos portadores de diploma.

Do artigo 9º ao artigo 37º a Lei do Artista especifica desde o tipo de contrato de trabalho a ser utilizado, o qual deve estar nos termos e instruções expedidas pelo Ministério do Trabalho (MTB) e estruturado com itens indispensáveis, como jornada de trabalho, cláusulas de exclusividade, direitos autorais, publicidade, prazos de atuação, inclusive a transferência de matrícula e conseqüente oferta de vaga em escolas públicas para os filhos dos profissionais, quando em apresentações itinerantes. Sua regulamentação, dada pelo Decreto nº 82.385 (BRASIL, 1978b), proporcionou significativos avanços em relação à proteção jurídica de toda uma categoria profissional que trabalhava diretamente com a criação, divulgação e manutenção da cultura brasileira. Não há no texto legal, contudo, referência direta aos profissionais da dança, e sim à categoria dos artistas, na qual aqueles estariam inseridos da mesma forma que os profissionais das artes circenses e do teatro, por exemplo.

Ao avançarmos nesta cronologia a respeito do que diz a lei ao longo dos anos sobre a dança, o documento seguinte, um dos mais importantes deste rol, data de mais de duas décadas posteriores à regulamentação das profissões de artista e técnico de espetáculos, não se relacionando diretamente com o tema, porém dizendo respeito à presença da arte no cenário educacional, razão pela qual não poderia deixar de ser inserido no conjunto. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Editada em substituição à sua versão anterior, de 1971, que por sua vez revogou a primeira versão, de 1961, a nova LDB trata do ensino de arte de maneira distinta em relação às suas versões pretéritas. Na antiga redação, a arte aparecia denominada como educação artística e

caracterizada em mera atividade educativa, não como disciplina ou componente, na perspectiva da polivalência tanto por parte dos profissionais do magistério, como nos conteúdos a serem trabalhados. O professor de artes poderia ser qualquer professor com formação em qualquer uma das formas de expressão mais recorrentes, havendo uma predominância das artes visuais em relação às demais. O reconhecimento e a conseqüente diferenciação vieram somente na versão atual da LDB, não sem antes haver discussão por parte das áreas envolvidas, já que no processo de elaboração havia possibilidade da arte como um todo ser extinta do currículo, concentrado em saberes tidos como de maior aplicabilidade à formação básica.

O tema “arte” é abordado no capítulo II, seção I, artigo nº 26, o qual estabelece que os currículos “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (BRASIL, 1996). Dos cinco parágrafos que compõem o referido artigo, um faz menção direta ao problema ora discutido, sendo ele o § 2º, onde se instituiu que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). No plano específico da educação física, o § 3º do mesmo artigo oficializa sua integração “à proposta pedagógica da escola [onde passa a ser] componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. (BRASIL, 1996).

A princípio, o documento não estabelece nenhuma ligação entre as artes e educação física, porém será a partir deste momento que, à luz da legislação educacional, acreditamos terem começado a acontecer interpretações ora equivocadas, ora abrangentes e até mesmo negligentes dos textos legais, levando à imperiosa necessidade de, no período atual, demarcarmos com propriedade barreiras que delimitem não apenas os aspectos atinentes à importância da arte, mas das diferentes linguagens que hoje podem estar presentes ambiente escolar. O componente arte, decomposto nas linguagens da dança, da música, do teatro e das artes visuais, se tornou obrigatório por força de lei federal, muito embora essa obrigatoriedade ainda suscite problematizações. Isso porque o dispositivo, até muito pouco tempo<sup>13</sup>, não fazia referência direta a quem seria o professor responsável por esta tarefa. Strazzacappa e Morandi (2008), sob tal aspecto, explicam que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se mostra como um avanço na formação cidadã, uma formação que também leva em consideração os aspectos

---

<sup>13</sup> Somente há menos de um ano foi aprovada lei que altera o artigo 26 da LDB. Este será o último documento a ser apresentado nesta sequência de atos regulamentadores.

culturais da vida em sociedade, não apenas competências técnicas ligadas a saberes de natureza mais objetiva, mas não específica quem seria o profissional habilitado.

Dois anos após a nova LDB é aprovada a Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998), que dispôs sobre a regulamentação da profissão de educação física e criou os seus respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais, o conhecido Sistema CONFEF/CREFs<sup>14</sup>. O texto estabelece como prerrogativa para o exercício das atividades da área, bem como para a designação como profissionais de educação física, apenas aqueles registrados nos conselhos. Ou seja, não basta apenas a graduação em licenciatura ou bacharelado: de acordo com o instrumento, o egresso somente se torna profissional após tal registro, concedido a possuidores de diploma em curso oficialmente autorizado ou reconhecido no Brasil ou exterior e aos que, até a vigência da lei, tenham comprovado o exercício de atividades próprias da área ao conselho. A prerrogativa, aqui, assume função de condicionante, porque delimita quem pode e quem não pode ser considerado profissional. Destaque para seu artigo 3º, o qual sinaliza de modo abrangente para as primeiras definições oficiais do que seriam as competências do profissional:

[...] Coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto”. (BRASIL, 1998).

Com a publicação desta lei no Diário Oficial da União, inclusive sendo objeto de extensas campanhas publicitárias, a categoria passou a contar com a representatividade e o poder de articulação que somente um conselho [a exemplo de outros já existentes, como os que congregam os profissionais da medicina e os do direito] poderia lhes proporcionar no que diz respeito à defesa de seus direitos [ou interesses]. Gawryszewski (2008) salienta que toda a movimentação em relação à regulamentação da profissão vem atender a um apelo por proporcionar aumento das possibilidades de atuação no setor de serviços, sobretudo àqueles

---

<sup>14</sup> O processo da regulamentação e criação de um conselho para a profissão de educação física teve início nos anos quarenta. A iniciativa partiu das Associações dos Professores de Educação Física (APEFs) localizadas no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Juntas, fundaram a Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF), em 1946. A história da regulamentação, no Brasil, pode ser dividida em três fases: a primeira, relacionada aos profissionais que manifestavam e/ou escreviam a respeito desta necessidade, sem contudo desenvolver ação nesse sentido; a segunda, na década de 80, quando tramitou o projeto de lei relativo à regulamentação, sendo este vetado pelo Presidente da República; e a terceira, vinculada ao processo de regulamentação aprovado pelo Congresso e promulgado pelo Presidente da República em 01/09/98, publicado no Diário Oficial de 02/09/98. A intenção de se criar uma ordem ou um conselho ocorreu nos idos da década de 50, ocasião em que seus defensores apresentaram esta ideia e defendiam sua importância, fazendo paralelo sempre com as demais profissões regulamentadas, a Ordem dos Advogados do Brasil ou o Conselho de Medicina. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>>. Acesso em: 25 jan. 2016.



que possuíssem qualquer vinculação à indústria da boa forma, movimentação esta que produziu “uma verdadeira avalanche mercantil sobre o corpo, alçando uma série de produtos como artigos de primeira necessidade para a espécie humana, como o consumo de suplementos vitamínicos, cosméticos, indumentária esportiva etc.” (GAWRYSZEWSKI, 2008, p. 02). E, para além dos produtos voltados a tal finalidade, não há como não considerarmos, segundo o autor, outras manifestações que se relacionam a estas novas necessidades, como por exemplo as academias de ginástica e os exercícios físicos patenteados.

Mais do que observarmos a maneira com que o Sistema CONFEF/CREFs atuou no sentido de subsidiar os parlamentares responsáveis pelo texto legal que lhe reconheceu oficialmente, seja por meio da presença e assento deste conselho em audiências públicas, seja por intermédio de pareceres e estudos que embasaram as justificativas ao seu projeto de lei, é interessante destacarmos o quão bem engendrada esta atuação se deu. Ao propor uma reconfiguração, no âmbito da legislação, de uma educação física que se volte para além da educação formal, para além da escola, também alargaram-se suas possibilidades de intervenção, garantindo maior acesso de seus profissionais [notemos que a lei nomeia como profissionais apenas aqueles associados à entidade] a oportunidades de trabalho. E, dada a amplitude dos termos da redação do texto legal, não fica difícil compreendermos porque, frente à expansão do campo da dança, na educação e inclusive fora dela, a atenção tenha se voltado a esta.

A precarização e o deslocamento conceitual da profissão docente também se enquadram nesse âmbito, uma vez que estas metamorfoses vem alterando a função que tais profissionais exercem junto aos seus educandos e a representação que a sociedade em geral, tem cobrado destes. É igualmente emblemático que o professor de educação física vem sendo chamado frequentemente de diversas denominações, que incluem profissional, instrutor, educador físico e até *personal trainer*, mas, professor, anda em baixa. Também se [...] [discute] a inserção da Educação Física e das práticas corporais no contexto [...] do declínio da educação física enquanto disciplina formativa na escola e o apontamento às práticas corporais fora da escola. (GAWRYSZEWSKI, 2008, p. 18).

Contribui para tornar o problema ainda mais intrincado o lançamento, entre os anos de 1997 e 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos orientadores das práticas de ensino e aprendizagem em todos os níveis da educação básica elaborados por grupos de especialistas a serviço do Ministério da Educação (MEC). Os mesmos surgiram como uma referência teórico/metodológica com o objetivo de garantir às crianças e jovens brasileiros, ainda que localizados em espaços onde não contassem com condições ideais de aprendizado, a possibilidade de terem acesso a um bojo de conhecimentos e saberes organizados por níveis e faixas etárias, necessários à sua formação integral e, conseqüentemente, ao exercício cidadão.

Uma das características dos PCNs é que eles não se definiam como um documento fechado e obrigatório, podendo inclusive serem complementados com saberes característicos de determinadas regiões e localidades brasileiras, objetivando avançar para além das competências técnicas ao buscar estabelecer um viés mais humanista à educação.

Os PCNs<sup>15</sup> abordaram a dança como um conhecimento tanto da educação física, como das artes, desconsiderando que ambas são áreas distintas e não levando em conta as especificidades dos saberes a ela relacionados. Entretanto, colaboram significativamente com a arte ao colocá-la no mesmo patamar de importância que as demais disciplinas. Esta dupla pertença, porém, concorre para não apenas confundir a organização do trabalho com a dança na escola, mas também para colocar seus profissionais em tensão. Tal como na lei que reconheceu a profissão e formalizou a criação das entidades que, em dado momento, se voltaram à sua fiscalização, também estes dois documentos [os PCNs de arte e de educação física] colaboraram para que perfis de profissional e objetivos de atuação diferentes se entrecruzassem dentro do contexto educacional, fazendo com que diferentes formações se ocupassem, muito embora de maneiras distintas, do movimento humano. Enquanto, na arte, a dança se volta à formação cultural do estudante, na educação física ela encontra vínculos com a formação de hábitos saudáveis, em que os efeitos terapêuticos contribuem com a melhoria e manutenção da qualidade de vida do praticante, o que possibilita uma comparação da dança com outras atividades físicas, como aquelas que são reconhecidas por ginásticas ou ligadas ao lazer.

Nos livros que tratam da arte, a dança aparece sob três perspectivas: a) na expressão e na comunicação humana; b) como manifestação coletiva; e c) como produto cultural de apreciação estética. Em vista disso, volta-se ao desenvolvimento integrado do estudante, pois “a experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança, como são aqui propostos, são do domínio da arte.” (BRASIL, 1997a). De outra banda, nos volumes que abordam este conhecimento na perspectiva da educação física, a dança aparece vinculada à cultura corporal de movimento, dentro do conjunto das atividades rítmicas e expressivas<sup>16</sup>. Será por meio das danças e brincadeiras que os estudantes, experimentando uma série de ações desenvolvidas por meio de seus corpos, terão acesso e, praticando-as na escola,

---

<sup>15</sup> Nas orientações para o ensino fundamental de primeira a quarta série, os temas arte e educação física são tratados nos Livros 06 e 07 [e assim também o são no material destinado ao ensino médio]. Nas orientações para o período da quinta à oitava série, os mesmos são tratados nos Livros 07 e 08.

<sup>16</sup> “O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo ‘dança’, que faz parte do documento de arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística.” (BRASIL, 1997b).

[...] poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas. (BRASIL, 1997b).

Como podemos ver, o problema pode ter uma de suas origens na publicação da Lei nº 9.394/1996, que em seu texto original não definiu com propriedade, clareza ou exatidão quais as formas de expressão artística deveriam ser trabalhadas na escola, tampouco especificou desde que sancionada quem, ou quais, seriam os profissionais efetivamente habilitados para o trabalho com a dança na escola, em que pese ter desfeito sua caracterização como atividade, conferindo-lhe pela via formal *status* de componente curricular. Em certa medida, é possível afirmarmos que a situação se agravou com a publicação da lei que reconheceu a área da educação física, estabeleceu quem seriam seus profissionais e criou suas entidades representativas, aptas a atuarem na fiscalização da profissão em todo o território nacional [Lei nº 9.696/98], tentando incluir a área da dança e os professores não graduados em educação física que nela atuam.

Decorridos aproximadamente três anos após a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em maio de 2000 o então deputado Pedro Pedrossian apresentou à Câmara Federal o Projeto de Lei nº 2.939, com o objetivo de alterar a Lei 9.696/98, acrescentando o inciso de número IV em seu artigo 2º, onde seriam incluídos, sob a égide fiscalizadora do Sistema CONFEF/CREFs, os graduados em dança. A justificativa apresentada, à época, foi a de que a matéria “viria em defesa da sociedade que estava, até então, à mercê de ser atendida por qualquer leigo despreparado ou autodidata.” (BRASIL, 2000). Em paralelo ao reconhecimento da profissão de educação física e do aumento do número de academias no país, seria necessário levar em conta que outros profissionais também poderiam estar exercendo estas atividades, como no caso em questão. Estes profissionais, tal como os graduados em educação física e devidamente credenciados à entidade fiscalizadora, inclusive para que pudessem assumir vagas em concursos públicos, na visão do autor do projeto deveriam ter a obrigação de

[...] conhecer profundamente, além dos princípios da técnica da dança, a estrutura e funções do corpo humano, bem como relacionar a dança com outras formas de conhecimento. Disciplinas como anatomia, consciência corporal, anatomia do movimento, antropologia do corpo, estética da dança, entre outras, que constam na maioria dos cursos de dança, dão, sem dúvida, a esses profissionais os elementos necessários para trabalharem as atividades corporais sem lesar seus clientes. (BRASIL, 2000).

O argumento do parlamentar era a necessidade de “corrigir” a injustiça expressa no texto da lei, sendo este o motivo que o levou a elaborar e apresentar à mesa diretora da casa legislativa o referido projeto. Ao mesmo, seguiram-se diversas manifestações de profissionais da dança em várias regiões do país, todas soando em uníssono, contrariamente, à proposição. Dessas manifestações surgiram cartas e documentos coletivamente assinados que, remetidos à Câmara, não puderam deixar de ser apreciados. Após acaloradas discussões, o projeto de lei foi derrubado e a discussão foi encerrada, com uma importante vitória à categoria da dança, que se mobilizou nacionalmente em defesa não apenas dos direitos constitucionais de seus profissionais ao livre exercício da profissão, mas também no sentido de referendar a distinção de sua área em relação à educação física<sup>17</sup>. A dança era um campo específico e deveria ser reconhecida como tal no entendimento deste projeto. A sociedade não estava à mercê de pessoas despreparadas para o exercício das funções atinentes às habilitações de licenciado ou de bacharel e, sim, já contava desde a década de 1950 com formação própria e devidamente instituída no ensino superior, cujos docentes passam por quatro anos de formação teórica e prática.

No âmbito do ensino superior, no ano seguinte o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 009 (BRASIL, 2001), abordando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena. A proposta deste documento data do ano anterior, quando o CNE recebeu a mesma para apreciação, submetendo-a à discussão da comunidade educacional em diversas reuniões e audiências. Era necessário repensar os modos com os quais estavam sendo organizados os currículos dos cursos de licenciatura para além das competências técnicas, visando a superação de dificuldades relacionadas à formação docente, como por exemplo o “preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla[va] muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade” (BRASIL, 2001), com destaque para oito aspectos elencados, a saber:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- e – desenvolver hábitos de cooperação e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001).

---

<sup>17</sup> A pauta foi extensamente discutida em eventos organizados pela categoria da dança e a imprensa noticiou estas discussões, como por exemplo um dos jornais de maior circulação no país, a Folha de São Paulo. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2604200112.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2604200112.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Em consonância com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o documento consolida a necessidade de direcionamento dos cursos de graduação em geral para três categorias de carreiras, quais sejam, o bacharelado acadêmico, o bacharelado profissionalizante e a licenciatura. Assim, esta última recebeu uma identificação e conceituação próprias em relação ao bacharelado, devendo possuir um projeto específico voltado à realidade educacional dos diferentes níveis da educação básica, sem deixar de contemplar o que estava preconizado na Constituição Federal quando esta trata, em um capítulo específico, da educação. O parecer toma, portanto, estes dois imprescindíveis instrumentos [a LDB e a Carta Magna] como marcos institucionais, a partir dos quais orienta currículos, regimentos e projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciatura em todo o Brasil. A revisão dos parâmetros que até então configuravam a formação de professores necessitava ser efetivada de forma inovadora, reflexiva e plural.

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação, nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula.” (BRASIL, 2001, p. 16).

Essa preocupação com o exercício da docência não acontece, também, sem considerar as especificidades próprias das etapas da educação básica, inclusive as especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular da educação básica. A formação cultural e cidadã, neste sentido, encontra vasto território para apontamentos, sobretudo quando se está diante de currículos que, basicamente, se voltam ao desenvolvimento de competências associadas às disciplinas que tenham um sentido mais prático, e por isso mais palpável, na vida do estudante. Neste prisma, tal dispositivo aponta para a importância de debatermos a formação de docentes voltada a determinadas áreas de conhecimento que se fazem presentes no ensino fundamental, como as ciências naturais e as artes, áreas estas que colaboram com uma ampliação de horizontes que permite vislumbrar aquilo que seria uma formação integral,

[...] uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (biologia, física, química, astronomia, geologia etc, no caso de ciências naturais) e diferentes linguagens (da música, da dança, das artes visuais, do teatro, no caso de arte, que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares. (BRASIL, 2001, p. 27).

Ao referendar este dispositivo legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução nº 001/2002, a qual corrobora a importância tanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto do Parecer nº 009/2001 como peças indispensáveis das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais são “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.” (BRASIL, 2002a). Tanto que as graduações de licenciatura em dança e educação física, hoje, são regidas por tais documentos, sendo que a organização destes cursos não pode prescindir de determinadas formas de orientação, dentre as quais destacamos “II – O acolhimento e o trato da diversidade; [e] III – O exercício de atividades de enriquecimento cultural.” (BRASIL, 2002a). Isso permite questionarmos a própria presença da dança na educação básica como algo auxiliar, dispensável, seja do ponto de vista de suas atividades, seja do ponto de vista da necessidade de profissionais com formação específica para tal.

Gaspari (2005) realiza um contraponto entre a dança como manifestação que integra o patrimônio cultural, necessariamente implicada em uma formação cidadã, e o caráter esportivista da educação física escolar. Esta característica “encaixotou o trabalho de dança, assim como o predomínio das artes visuais abafou os conhecimentos, vivências e reflexões de dança no componente curricular arte.” (GASPARI, 2005, p. 206).

Em tal perspectiva, a dança como conteúdo da educação física pode ser tomada como uma prática corporal que absorve as influências do contexto escolar, onde faz uso de seus espaços tal como as demais áreas ou componentes o fazem. Aparentemente, esse seria o caso de pensarmos a dança para além da mera performance física, sustentada pela episteme da saúde e da qualidade de vida, o que caracteriza uma concepção higienista de educação física, pautada pelo correto desenvolvimento e desempenho das capacidades físicas do indivíduo, esteja ele no ambiente escolar ou fora dele.

O saber fazer sempre teve maior relevância, assim como também ocorreu com os demais conteúdos ministrados na educação física, em detrimento da compreensão do papel da dança na construção do patrimônio cultural e da apreciação do seu valor estético. Atualmente, acreditamos numa educação física que desenvolva o indivíduo como um todo, isto é, espera-se formá-lo criticamente sobre os diversos assuntos e particularmente, em se tratando deste componente curricular, que conheça o patrimônio da cultura corporal de movimento, assim como o vivencie, saiba valorizá-lo e apreciá-lo. (GASPARI, 2005, p. 205)

Gaspari se volta a uma análise histórico-crítica da educação física escolar, que em detrimento de outras habilidades acabou por oferecer espaços reduzidos à dança, sobretudo

quando essas outras habilidades estão relacionadas aos esportes. Em vista disso, quando da constatação da dança na escola, da dança produzida no ambiente educacional, “em geral, ela é utilizada para dias especiais em um trabalho sistematizado [...] não exatamente como um tipo de dança teatral, com suas técnicas, códigos e terminologias, mas ao lado da ginástica rítmica e das reproduções coreográficas para os dias festivos” (GASPARI, 2005, p. 204). Para a autora, isso acabaria por descaracterizar a dança como legítima manifestação artística, revelando o problema da carência de tempo dedicado à mesma no desenvolvimento de saberes sobre dança nos currículos das graduações em educação física, muitas vezes restritos a quatro ou, quando muito, trabalhados ao longo de oito créditos totais, ou seja, de 60 a 120 horas/aula em uma trajetória que compreende 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico durante oito semestres.

Quatro anos após a lei que reconheceu a profissão de educador físico ter sido sancionada, foi publicada pelo Sistema CONFEF/CREFs a Resolução nº 046/2002. A mesma dispõe sobre a intervenção do profissional de educação física, suas respectivas competências e estabeleceu os campos de atuação profissional, não sem fazer isso de maneira ampla e genérica, ferindo o princípio de que todo texto legal deve ser coeso e preciso. O documento faz diversas considerações quanto ao exercício profissional na área, começando por comunicar que este é prerrogativa dos profissionais de educação física [tal como na lei que reconheceu a profissão, reafirmando-a] e que observa a conjuntura do mercado de trabalho do egresso da graduação em licenciatura e/ou bacharelado decorrente da pluralidade de competências próprias desses profissionais. Assim, a resolução determina que

[...] o profissional de educação física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações – ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal de seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo. (CONFEF, 2002)<sup>18</sup>.

No excerto, é possível nos atermos ao trecho no qual se especifica quem é o profissional de educação física, deixando de nomeá-lo como professor ou educador, porém denominando-o

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

como “especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações”. Aqui, cabe também verificarmos o que o Sistema CONFEF/CREFs conceitua como atividade física, onde a dança, as atividades rítmicas e expressivas se inserem no mesmo grande grupo do qual fazem parte as modalidades ginásticas, os exercícios físicos em geral, o desporto, os jogos, dentre vários tipos daquilo que a própria entidade denomina como práticas corporais. Assim sendo, é imperativo pontuarmos que tipo<sup>19</sup> de dança e que tipo de atividades rítmicas e expressivas são essas que não se caracterizam como forma de expressão, como linguagem ou modalidade artística, e sim como o ato voluntário de coordenação de vários tipos de movimentos – isso de acordo com o que a própria resolução estabelece como atividade física.

No âmbito da intervenção, a entidade define que as atividades físicas compreendem a totalidade dos movimentos corporais que ocorrem no âmbito de suas mais variadas possibilidades de prática. Dentre estes [e nada mais generalista que isto], são expressamente nomeadas pelo texto<sup>20</sup>: “ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas” (CONFEF, 2002). Ou seja, tudo [no sentido mais amplo possível da palavra] o que diz respeito à movimentação humana passa a ser competência exclusiva do profissional de educação física, segundo essa resolução. Embora os aspectos aqui elencados não constem na lei que reconhece a profissão, a entidade legisla de maneira complementar sobre os mesmos, inclusive sem considerar a própria Constituição Federal<sup>21</sup>.

Parte integrante da Resolução nº 46/2002, o “Documento de intervenção do profissional de educação física” se dedica a realizar uma justificativa acerca das áreas de intervenção e das competências profissionais para atuação nestas, advogando “fundamentalmente pela consecução de uma educação física de qualidade, de acordo com a competência de regulamentar” (CONFEF, 2002), ou seja, uma dentre as muitas competências asseguradas pela Lei nº 9.696 (BRASIL, 1998), aquela que instituiu a profissão, anteriormente apresentada. A título de justificativa, o documento menciona o momento de mudança de paradigmas e de

---

<sup>19</sup> Isso remete, ao que tudo indica, à questão de observarmos a dança segundo sua intencionalidade, ou seja, a partir do que ela deseja. Desde esta forma de raciocínio, poderíamos dizer que a prática da dança em uma aula pode ser considerada como atividade física, porque objetiva o aprimoramento das capacidades físicas e se constitui em manifestação da cultura corporal de movimento. Ou, por outro lado, a mesma dança pode ser observada sob o prisma de sua expressividade artística, em que, por meio da apreciação e da fruição estética, visa expressar, comunicar algo aos seus expectadores.

<sup>20</sup> Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

<sup>21</sup> Conforme o artigo 5º, inciso XIII, da Constituição Federal de 1988, que em seu título II, “Dos direitos e garantias fundamentais”: “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/constituicao.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2017.



transição, à época de sua redação, que apontava para a necessidade de destacar, nomear e “ampliar” [cabe aqui nosso destaque] os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos da profissão. O texto também procurou conceituar alguns termos e denominações que seriam específicos de sua área, como por exemplo os significados que permitiriam o estabelecimento de uma compreensão sobre o que seria a própria educação física, quais sejam:

- A profissão constituída pelo conjunto dos graduados habilitados, e demais habilitados, no Sistema CONFEF/CREFs, para atender as demandas sociais referentes às atividades nas suas diferentes manifestações, constituindo-se um meio efetivo para conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos; - O componente curricular obrigatório, em todos os níveis e modalidades do ensino básico, cujos objetivos estão expressos em legislação específica e nos projetos pedagógicos; - Área de estudo e/ou disciplina no ensino superior; - O corpo de conhecimentos, entendido como o conjunto de conceitos, teorias e procedimentos empregados para elucidar problemas teóricos e práticos, relacionados à esfera profissional e ao empreendimento científico, na área específica das atividades físicas, desportivas e similares. (CONFEF, 2002<sup>22</sup>).

Como se pode depreender, educação física é sinônimo de vida ativa para os seres humanos; de componente curricular obrigatório (disciplina regular) na educação básica; e de área de estudo no ensino superior, ambiente no qual é denominada como um corpo de conhecimentos incluindo aspectos teóricos, conceituais e procedimentais envolvidos nos problemas e questões que possuem ligação à esfera da profissão como ciência. Além disso, estes conhecimentos existiriam nos interstícios das atividades físicas, desportivas e similares, o que nos leva também a destacar do mesmo documento a enunciação que indica a intenção do Sistema CONFEF/CREFs em abarcar, sob sua supervisão, a totalidade das atividades que tem no movimento humano o seu foco. Cabe o destaque:

O profissional de educação física utiliza diagnóstico, define procedimentos, ministra, orienta, desenvolve, identifica, planeja, coordena, supervisiona, leciona, assessora, organiza, dirige e avalia as atividades físicas, desportivas e similares, sendo especialista no conhecimento da atividade física/motricidade humana nas suas diversas manifestações e objetivos, de modo a atender às diferentes expressões do movimento humano presentes na sociedade, considerando o contexto social e histórico-cultural, as características regionais e os distintos interesses e necessidades, com competências e capacidades de identificar, planejar, programar, coordenar, supervisionar, assessorar, organizar, lecionar, desenvolver, dirigir, dinamizar, executar e avaliar serviços, programas, planos e projetos, bem como, realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas das atividades físicas, do desporto e afins. (CONFEF, 2002<sup>23</sup>).

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

<sup>23</sup> Idem.

Desta citação emergem algumas possibilidades de discussão. Vejamos algumas, antes de prosseguirmos: A palavra *leciona* aparece como uma das atividades/ações que são prerrogativas do profissional de educação física, muito embora em nenhum momento tanto a lei que reconheceu a profissão, como a resolução que definiu a intervenção profissional, utiliza termos como professor ou educador, aos quais o ato de lecionar encontra ligações muito mais próximas. Paralelamente, o documento coloca o profissional da área como *especialista no conhecimento da atividade física/motricidade humana nas suas diversas manifestações e objetivos*, sendo necessário lembrarmos que especialista é aquele sujeito que, já graduado, concluiu um curso de especialização *lato sensu*, e não o egresso que tão somente se associa à entidade. Além da abrangência dos termos utilizados na redação do dispositivo, houve um problema ao denominar-se como especialista o portador de um diploma de graduação, desconsiderando que existem pós-graduações a nível de especialização, mestrado e doutorado no Brasil. Haveria de ser observada esta hierarquia nos níveis de ensino, não apenas reconhecida oficialmente, como estabelecida pelo Ministério da Educação, pois o texto em questão também abarca outras áreas que se ocupam, em vias próximas, do movimento humano, como é o caso da dança ora discutido.

Na visão perpetuada nos dois documentos citados, quais sejam, a Lei nº 9.696 (BRASIL, 1998) e a Resolução nº 46 (BRASIL, 2002), o exercício profissional na área, considerando as atividades onde os movimentos corporais são o foco, se dá por meio de diagnósticos nos quais o egresso deve fazer uso de metodologias e técnicas específicas<sup>24</sup> “[...] de consulta, de avaliação, de prescrição e de orientação de sessões de atividades físicas e intelectivas, com fins educacionais, recreacionais, de treinamento e de promoção da saúde [...]” (CONFEEF, 2002). Outro trecho que pede uma pormenorização: que fins educacionais são estes que o texto não nomina em detalhes? Aqui, poderíamos falar da educação formal, sim, mas a forma redacional também deixa espaço para conjecturarmos sobre a educação não formal, aquela que se dá para além do espaço institucionalizado de formação, onde não apenas o professor de educação física, mas inclusive o professor de dança, hoje, se encontra inserido, porque isso também é um dos objetivos que podem ser verificados em todos os projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em dança brasileiros.

Tal constatação nos leva a prestarmos atenção em relação às especificidades da atuação que esta resolução pontua, delimitando sete áreas, quais sejam: 1) Regência/docência em educação física; 2) Treinamento desportivo; 3) Preparação física; 4) Avaliação física; 5)

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

Recreação em atividade física; 6) Orientação de atividades físicas; e 7) Gestão em educação física em desporto. É preciso, ainda, fazermos mais uma observação no tocante a esta parte da Resolução nº46/2002: se o item 1 especifica *regência/docência em educação física*, o mesmo não quer dizer nada além disso e, portanto, não há motivo pelo qual passe a entidade a pretender definir como sua especificidade a regência/docência em dança, pois esta é uma prerrogativa de outra categoria profissional. O mesmo raciocínio poderia ser aplicado às demais áreas enumeradas, desde que num contexto restrito à atividade física que se volta à saúde do praticante. Vejamos mais alguns conceitos apresentados pelo citado documento para tentarmos compreendê-los em suas singularidades, que são *atividade física, exercício físico e desporto*:

Atividade física - é todo movimento corporal voluntário humano, que resulta num gasto energético acima dos níveis de repouso, caracterizado pela atividade do cotidiano e pelos exercícios físicos. Trata-se de comportamento inerente ao ser humano com características biológicas e socioculturais. Exercício físico - Sequência sistematizada de movimentos de diferentes segmentos corporais, executados de forma planejada, segundo um determinado objetivo a atingir. Uma das formas de atividade física planejada, estruturada, repetitiva, que objetiva o desenvolvimento da aptidão física, do condicionamento físico, de habilidades motoras ou reabilitação orgânico-funcional, definido de acordo com diagnóstico de necessidade ou carências específicas de seus praticantes, em contextos sociais diferenciados. Desporto/esporte - Atividade competitiva, institucionalizado, realizado conforme técnicas, habilidades e objetivos definidos pelas modalidades desportivas, determinado por regras preestabelecidas que lhe dá forma, significado e identidade, podendo também, ser praticado com liberdade e finalidade lúdica estabelecida por seus praticantes, realizado em ambiente diferenciado, inclusive na natureza (jogos: da natureza, radicais, orientação, aventura e outros). A atividade esportiva aplica-se, ainda, na promoção da saúde e em âmbito educacional de acordo com diagnóstico e/ou conhecimento especializado, em complementação a interesses voluntários e/ou organização comunitária de indivíduos e grupos não especializados. (CONFEF, 2002<sup>25</sup>).

Precisamos, de início, apontarmos novamente para a questão do uso da palavra *todo*. A dança também é uma atividade física, mas se considerarmos estritamente os componentes musculares, esqueléticos e articulares envolvidos, bem como o mecanismo fisiológico necessário à manutenção dos níveis de oxigenação que permitirão o aporte de energia necessário às contrações musculares que, por sua vez, proporcionarão o movimento. Sabemos, na visão de tantos autores que discutem o tema, já mencionados ao longo desta pesquisa, que esta forma de expressão e modalidade artística avança para fora das fronteiras do físico, porque se destina a dizer algo situado também nos âmbitos estético e artístico. Outro aspecto: talvez um dos poucos pontos de consonância entre dança e educação física no trecho destacado ao final da página anterior seja o que diz respeito ao conceito de exercício físico, pois também há exercícios físicos na dança, seja para fortalecer o sistema osteomuscular dos praticantes, seja

---

<sup>25</sup> Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

para lhes permitirem maiores níveis de flexibilidade muscular e articular, o que lhes garante a realização de movimentos mais vigorosos, no caso da força, e amplos, no caso da flexibilidade. De fato, o conceito de exercício físico se aplica, na dança, ao desenvolvimento de todas as capacidades físicas, não apenas força e flexibilidade, mas também lateralidade, resistência muscular e cardiorrespiratória, coordenação motora, orientação espaço-temporal, entre outros.

Ao retomarmos o retrospecto proposto, no mesmo ano em que veio a público a Resolução nº 46 do Sistema CONFEF/CREFs, também foram atualizados os documentos orientadores dos currículos e objetivos dos cursos de graduação em educação física. A exemplo disso, o Parecer CNE/CES nº 138 (BRASIL, 2002a), complementado posteriormente pelo Parecer CNE/CES nº 058 (BRASIL, 2004), abordaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para tal formação. Após contribuições de especialistas, os referidos documentos foram transformados em projetos de resolução que, por sua vez, originaram as resoluções da Câmara de Educação Superior. Seu destino foram as universidades brasileiras que ofereciam, à época, este curso. Os pareceres materializam toda uma estruturação de como deveria ser configurada a trajetória do acadêmico no ensino superior, permeando seus momentos e instâncias, a começar pelo perfil do egresso. Foi elaborado, assim, um estudo contendo um rol de recomendações, dadas através de elementos de fundamentação considerados essenciais em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, os quais objetivaram<sup>26</sup> “promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente [...], sendo que esta competência permite a continuidade do processo de formação acadêmica e/ou profissional, que não termina com a concessão do diploma de graduação.” (BRASIL, 2002b).

O objetivo do instrumento foi superar o estudo desenvolvido de maneira estanque, baseado na estrita transmissão de conhecimento, para obter-se uma formação básica flexível que desse conta de preparar o graduando para os desafios que permeiam a sociedade em transformação, bem como o mercado de trabalho e as condições de exercício profissional. E, na construção de um perfil acadêmico condizente com as necessidades mais atuais, esta DCN reiterou a vinculação da educação física com a área da saúde, enfatizando “a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação do indivíduo”. (BRASIL, 2002b). O texto também a delimita como área de estudo, elemento educacional e campo profissional que tem como característica a “análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sócio cultural e corporeidade.” (BRASIL, 2002b<sup>27</sup>), devendo possibilitar ao egresso vivências relacionadas a

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2017.

<sup>27</sup> Idem.

[...] manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, nas artes marciais, no exercício físico, na musculação, na brincadeira popular, bem como em outras manifestações da expressão corporal), presta[ndo] serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades ou potencialidades do movimento visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal. [Assim], a educação física abrange todo o campo de ação da área, aí incluindo o jogo, o esporte, a ginástica, a musculação, a dança, a ergonomia, as lutas, as artes marciais, a recreação, o lazer e a reabilitação. (BRASIL, 2002b<sup>28</sup>).

Além disso, este parecer veicula a concepção de um novo perfil profissional de egresso [formação generalista, humanista, crítica e reflexiva], relacionando suas competências e habilidades, que gravitam em torno de eixos determinados, a saber, a atenção à saúde, a atenção à educação, a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, o planejamento, supervisão e gerenciamento e a educação continuada. Também são listadas as diversas habilidades específicas, que se relacionam estreitamente à prática profissional do profissional graduado, e os conhecimentos que devem ser contemplados pelos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, sendo eles: - biodinâmicos da atividade física/movimento humano; - comportamentais da atividade física/movimento humano; - científico-tecnológicos; - pedagógicos; - técnico-funcionais aplicados; - cultura das atividades físicas/movimento humano [onde se encaixaria a dança, descrita como manifestação de atividade física]; e – conhecimentos sobre equipamentos e materiais a serem utilizados no trabalho.

Percebe-se que alguns aspectos das DCNs para a educação física se entrecruzam de maneira muito próxima com as DCNs para a graduação em dança, estabelecidas através do Parecer CNE/CES nº 146/2002, ambas coincidentemente aprovadas no mesmo dia, e também do Parecer CNE/CES nº 195/2003, do ano seguinte. Além do curso superior de dança, o parecer de 2002 inclui, ainda, as diretrizes para os cursos de direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, teatro e design. Já o de 2003 aborda as DCNs para a Dança juntamente com as dos cursos de graduação em música, teatro e design. Ambos, após análise das comissões responsáveis por deliberar sobre os mesmos, foram transformados nas resoluções que, como já dito, servem de orientação às instituições de ensino superior, onde o primeiro parecer supramencionado inicia efetuando uma diferenciação, necessária na atualidade, em relação aos currículos mínimos – permitindo às instituições de ensino superior um avanço no que diz respeito a estes [mera expedição de um diploma para exercício profissional, após o cumprimento de uma base curricular estanque] e as

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2017.

DCNs, que conferem maior autonomia às universidades na elaboração de suas matrizes curriculares, propõem uma carga horária mínima que permita a flexibilização do tempo de duração do curso e otimizam a estruturação por módulos nas formações, entre outros aspectos. Em consonância com isso, diz o próprio documento que:

[...] enquanto os currículos mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas [...]. (BRASIL, 2003<sup>29</sup>).

Muito embora possa parecer estranho, em um mesmo parecer, serem realizadas deliberações sobre cursos tão distintos, é interessante destacarmos que há, sim, diretrizes comuns aplicáveis a todos, como a obrigatoriedade de projeto pedagógico, a organização curricular, os estágios e atividades complementares, o acompanhamento, a avaliação e monografia ou trabalho de conclusão de curso – em que pese este último elemento estar sendo discutido em relação à sua obrigatoriedade para a finalização dos estudos em nível de graduação. Já em relação às diretrizes específicas, estas tratam dos aspectos peculiares de cada graduação e abarcam o perfil desejado do egresso, suas competências e habilidades, bem como os conteúdos curriculares. Vejamos as do curso de dança, onde o documento, de início, aponta para a divisão da graduação entre as habilitações de bacharelado e licenciatura, sendo

a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional. (BRASIL, 2003)<sup>30</sup>.

Ante a histórica constituição da área de educação física, e mesmo que o primeiro curso de dança no Brasil remonte ao ano de 1957, torna-se imprescindível que todos os dispositivos legais que regulamentaram, primeiro, uma, sejam revistos em virtude de toda a trajetória já percorrida pela outra. Não é o fato de que a educação física, historicamente, se ocupou da dança [e aqui não se está, sequer, entrando no mérito e na qualidade desta ocupação], mas de

---

<sup>29</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

<sup>30</sup> Idem.

considerarmos que a realidade educacional já não é mais como tal. A lei é clara ao reconhecer que existe uma área, que não a educação física, cujo objetivo principal é ocupar-se do corpo no contexto da dança, do corpo colocado em movimento rítmico-expressivo, sendo necessário que os dispositivos pretéritos se ajustem a esse novo contexto educacional, da universidade à educação básica. Com a definição, à luz da lei, de quem é o bacharel em dança e quem é o licenciado em dança, já se encontra em atraso de quase 20 anos a necessidade de rever os textos legais da educação física, revendo o que é preconizado para a dança em todos os seus aspectos para que esta passe, efetivamente, a ser trabalhada por seus profissionais específicos, sobretudo no contexto atual, com o reconhecimento da importância destes também estarem devidamente incluídos entre o corpo docente de nossas escolas.

Em paralelo à habilitação pretendida, as diretrizes orientam que as universidades deverão planejar seus cursos a partir de determinadas competências e habilidades que possibilitem a formação profissional do acadêmico. Comparadas às DCNs do curso de educação física, anteriormente mencionadas, podemos perceber algumas similitudes quanto aos conhecimentos sobre o corpo, como por exemplo no que concerne à esfera do domínio/desempenho, onde a graduação em dança deverá possibilitar:

- Domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; - desempenho indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais; - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos; - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da dança do portador de necessidades especiais proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida. (BRASIL, 2003)<sup>31</sup>

Ao levar em consideração tais habilidades, o currículo da graduação em dança deverá ser estruturado a partir de três eixos. O primeiro dele diz respeito aos conteúdos básicos, que são “os estudos relacionados com as artes cênicas, a música, as ciências da saúde e as ciências humanas e sociais, com ênfase em psicologia e serviço social, bem como as diferentes manifestações da vida e seus valores.” (BRASIL, 2002c). Já o segundo eixo aborda os conteúdos específicos, que são aqueles “relacionados com a estética e com a história da dança, a cinesiologia, as técnicas de criação artística e de expressão corporal e a coreografia.” (BRASIL, 2002c). E o terceiro eixo, por sua vez, abarca os conteúdos teórico-práticos, os quais

---

<sup>31</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

se constituem nas propriedades que envolvem técnicas e princípios ligados<sup>32</sup> à “expressão musical, envolvendo aspectos coreográficos e de expressão corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com espaços cênicos, com as artes plásticas, com a sonoplastia e demais práticas inerentes à produção em dança como expressão da arte e da vida.” (BRASIL, 2003).

Ocorre que vemos muitos destes princípios orientadores presentes nos projetos políticos pedagógicos e currículos dos cursos de educação física, em se tratando das ementas do componente curricular dança. Desse compartilhamento, e levando-se em consideração a evolução das formações, dos instrumentos que as regulamentam e das entidades de fiscalização da profissão [leia-se Sistema CONFEF/CREFs], não é de estranhar que também se queira disciplinar o exercício profissional na área da dança.

Em uma tentativa de superação das questões legais, também no ano de 2002, o deputado Luis Antonio Fleury apresentou à Câmara Federal o Projeto de Lei nº 7.370, sob a forma de Emenda Modificativa à Lei nº 9.696/1998, propondo uma alteração em seu Parágrafo Único e adicionando um novo parágrafo em seu Artigo 2º, onde a dança (arte/cultura) estaria isenta de fiscalização. O argumento do parlamentar, à época, foi o de que a dança na educação física não estaria relacionada à natureza das atividades físicas ou desportivas, e sim a uma natureza eminentemente artístico-expressiva. A redação do dispositivo regulamentador do Sistema CONFEF/CREFs, em sendo aprovado projeto de lei em tela, ficaria assim definida:

§ 1º A dança, a ioga, as artes marciais e a capoeira em suas vertentes artísticas, culturais, de espetáculo ou filosóficas, são desvinculadas de qualquer fiscalização dos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física. § 2º Deverá ser habilitado e fiscalizado pelos Conselhos Federal e Estaduais de Educação Física, todo profissional que for ensinar, conduzir ao aprendizado, instruir, preparar ou prestar serviços de dança, ioga, artes marciais, lutas desportivas, capoeira ou fazer uso do método pilates, desde que a intencionalidade seja a de atividades físicas ou desportivas, em qualquer ambiente voltado a serviços de preparação cardiorrespiratória ou condicionamento físico, preparação desportiva e recreativa. (BRASIL, 2002c)<sup>33</sup>

O projeto seria uma alternativa eficiente à superação dos entraves entre as duas áreas, pois o texto sugerido deixava clara a que se destinava a dança na educação física e na própria dança, ou seja, servia-se das epistemes da saúde renovada, por um lado e, de outro, das epistemes da arte e da expressão artística, para realizar a necessária diferenciação. O mesmo tramitou durante dois anos, inclusive com realização de audiências públicas para esclarecimentos, acolhendo diversas considerações em relação à pauta. Os serviços a serem

---

<sup>32</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>>. Acesso em: 27 jul. 2017.



prestados, inseridos no parágrafo 2º, não se constituiriam em uma profissão de modo específico, “tratando de manifestações que, dependendo da intencionalidade do praticante e da orientação, podem ser consideradas atividades de arte, de cultura, de esporte, de filosofia ou de exercício físico cujo objetivo principal é o condicionamento ou a aptidão física”. (BRASIL, 2002c).

O PL 7370/02 tem, em seu bojo, uma fundamentação e uma argumentação de defesa daqueles profissionais que se valem das manifestações de dança, ioga, artes marciais e capoeira no seu sentido artístico e cultural objetivando resguardá-los e garantir que esses sentidos não sofram interferência. Contudo, da forma como se encontra, abrangente, sem definição dos termos e sem deixar claro que essas atividades possuem diversas e diversificadas formas de manifestação, interferem e prejudicam a sociedade quando esses serviços de dança, ioga, capoeira, pilates e artes marciais são desenvolvidos e prestados em academias de ginástica, em centros de treinamento, em clubes e condomínios onde o objetivo e intencionalidades são no sentido da prática de exercícios físicos. Assim sendo propomos que se explicita claramente quais as formas de atividades que não devem ser fiscalizadas pelo Conselho profissional de Educação Física e quais as que devam. (BRASIL, 2002c).

Na concepção veiculada por este documento, a dança é vista como uma manifestação artístico-cultural que está extensivamente presente em academias de ginástica, porém revestida com outros nomes, como dança aeróbica ou zumba, por exemplo, fato que lhe imputa a caracterização de atividade física. Por isso não poderia ser tomada como possuidora de conotações artísticas ou culturais, sobretudo quando realizadas nestes locais. Deriva desta constatação a proposição do deputado Luis Antonio Fleury, sendo necessário que se estabelecessem efetivamente as diferenciações entre aquilo que é considerado forma de expressão artística ou cultural e aquilo que é considerado atividade física para que, então, com isso, fossem delimitadas as respectivas áreas de abrangência de cada uma das formações.

Em que pese constituir um caminho viável para a solução dos conflitos existentes, o PL em questão acabou sendo definitivamente arquivado, não prosperando as argumentações em favor da aprovação do mesmo, que novamente foi trazido à baila cinco anos após, desta vez a partir do Projeto de Lei nº 1.371/2007, o qual objetivou limitar a regulamentação do exercício da dança pelo Sistema CONFED/CREFs. A justificativa foi a de que existe uma nítida diferenciação no ensino dos profissionais de dança que é feito em faculdades específicas e os conteúdos que são desenvolvidos nas escolas de educação física no tocante à dança e às atividades culturais. Neste contexto, a dança aparece estreitamente relacionada à cultura corporal de movimento e recebe, por conta disso, toda uma significação distinta da dança como forma de expressão artística. A alteração acrescentaria Parágrafo Único ao Artigo 2º da Lei nº 9.696 (BRASIL, 1998), o qual passaria a dizer: “Não estão sujeitos à fiscalização dos Conselhos

previstos nesta lei os profissionais de dança, capoeira, artes marciais, ioga e método pilates, seus instrutores, professores e academias.” (BRASIL, 2007)<sup>34</sup>.

Conforme a autora do PL, a deputada Alice Portugal, sua proposição teve o objetivo de promover um resgate de todo o processo de discussão realizado nas diversas comissões temáticas da Câmara dos Deputados, inclusive audiências públicas, para deliberações acerca do Projeto de Lei nº 7.370/2002. O desarquivamento do mesmo, inicialmente solicitado, foi indeferido, o que levou a parlamentar a rerepresentar a matéria a partir de novo projeto de lei, sob a forma de substitutivo. Para ela, “diversas ações movidas pelo Ministério Público no sentido de coibir exigências que alguns CREFs estariam fazendo às academias de dança, artes marciais, capoeira, ioga etc.” (BRASIL, 2007)<sup>35</sup>. Com isso, o dispositivo pretendia encerrar as interpretações em conflito no tocante à Lei nº 9.696/98, cujo texto define com excessiva amplitude campo de intervenção do profissional de educação física, como já visto.

Esta generalização possibilita ao órgão representativo da categoria agir em busca de um constante alargamento de seus domínios de jurisdição, das fronteiras nas quais se denomina como responsável por fiscalizar, busca essa que é “justificada com a edição de resoluções, decretos e portarias internas, todas com o propósito de abarcar sob sua alçada as mais diversas profissões, ofícios, manifestações culturais e artísticas que tem na manifestação do corpo sua forma de expressão” (BRASIL, 2007)<sup>36</sup>. Ao chamar a atenção para a Resolução nº 046/2002, anteriormente explicitada, a parlamentar destacou que a entidade vem realizando uma série de ações para legitimar sua atuação.

Grandes publicações semanais brasileiras tem circulado com anúncios de página inteira, contendo publicidade assinada pelo CONFEF, que diz: “Cuide-se: não deixe seu corpo e sua saúde nas mãos de qualquer pessoa. Procure sempre um profissional de educação física registrado no CONFEF. Se você faz ginástica, musculação, luta, dança, hidroginástica ou qualquer outra atividade física, procure sempre um profissional com o registro do CONFEF. Apesar de considerar a profissão de educação física uma atividade necessária e importante, reconhecida internacionalmente pelas contribuições que dá à sociedade, acredito que esta profissão tem suas especificidades próprias que diferem das demais manifestações culturais e artísticas, ofícios e expressões corporais que se aperfeiçoaram ao longo dos séculos, muitas delas se transformando em atividades profissionais, outras em tradições culturais dos povos. (BRASIL, 2007)<sup>37</sup>.

A Lei do Profissional de Educação Física, logicamente, se traduz em um importante instrumento legal que confere à atividade, além de credibilidade, respeito e reconhecimento no

---

<sup>34</sup> Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> Idem.

<sup>37</sup> Idem.

mercado de trabalho. Contudo, por ser abrangente, contrariando os princípios da redação legislativa [em que a linguagem, ao reger as condutas da população, deve ser de simples compreensão e pautada pelo princípio da coesão]<sup>38</sup>, a mesma não autoriza expressamente a entidade representativa da categoria a intervir em áreas diversas da sua, áreas que trabalham com expressão artística e/ou cultural, possuindo espaços específicos estabelecidos há tempo pela tradição. Tal consideração leva em conta o fato de a dança ser institucionalizada, desde muitos anos, como área de saber e campo de exploração científica dentro do ambiente universitário, com centenas de profissionais formados nos mais diferentes estados brasileiros. Conforme explicitado no supramencionado PL, “não há registro da exigência, em outros países, de que os professores de danças e modalidades de luta sejam professores de educação física com formação superior. A exigência de que isto se dê em nosso país é, portanto, desprovida de fundamento legal.” (BRASIL, 2007). Infelizmente, a matéria foi mais uma vez rejeitada após apresentação de relatório em reunião ordinária da Comissão de Turismo e Esporte, sendo apreciado e aceito o parecer pela rejeição do projeto, que foi arquivado em caráter definitivo<sup>39</sup>.

Com relação à Lei nº 9.696 (BRASIL, 1998) e a Resolução nº 46 (CONFED, 2002), incluindo-se também os supracitados projetos de lei que se voltaram, em diferentes momentos, à edição de uma ou de outra, tais dispositivos são o pano de fundo de muitas discussões e debates. Isso acontece, especialmente, em virtude de que algumas das áreas a eles atreladas já possuíam ou leis que as regessem ou uniões representativas de seus profissionais, inclusive com status de regulamentação e poder de fiscalização, como é o caso das entidades que regulam e representam determinadas modalidades de lutas ou métodos de yoga, no Brasil e no mundo. Com a eclosão de movimentos reivindicatórios das distintas categorias relacionadas à questão e a realização de discussões nas diferentes esferas de governo – através de manifestações e cartas abertas endereçadas à Câmara dos Deputados, e também por meio de eventos institucionais como as reuniões do Fórum Nacional da Dança (FND), de encontros acadêmicos e de pesquisa, dentre os quais os congressos da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) – fica clara a existência de uma transversalidade ética, política e jurídica ao assunto.

Os dois dispositivos ora citados apresentam uma miscelânea de atividades, ações e manifestações corporais, acabando por requerer um questionamento profundo pelos limites de

---

<sup>38</sup> O que não assegura uma interpretação unívoca pois, se assim o fosse, não haveria contenda.

<sup>39</sup> Conforme ficha de tramitação do projeto. Discutiram a matéria, na ocasião, os deputados Benjamin Maranhão, Acelino Popó (ex-lutador de box) e Danrlei de Deus Hinterholz (ex-jogador de futebol), ambos ligados ao desporto. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

sua amplitude ou abrangência; amplitude ou abrangência onde, a despeito da constatação de um mercado de trabalho em transformação e expansão, do contexto de multiplicidade do campo e de independência das áreas, considerando seu assento sobre epistemes ora ligadas à dança como prática voltada à manutenção da saúde, ora como prática voltada à expressão artística e cultural, podem ser localizadas ações da entidade que representa a área da educação física no sentido de delimitar e aumentar seus espaços de jurisdição<sup>40</sup>. Assim, é imperativo nos questionarmos sobre a legalidade de tais ações e seu impacto na atuação profissional.

A afronta à Constituição Federal cometida pela Resolução n° 46/2002, neste sentido, é amplamente discutida por Junior (2011), não no aspecto educacional, mas no território jurídico. O mesmo assevera que tal dispositivo legal, além de infringir o próprio instrumento de reconhecimento e oficialização da educação física, a Lei n° 9.696/98, também o faz com a Carta Magna, pois “[...] não abrangeu expressamente a dança, a yoga e as artes marciais no campo de atuação do profissional de educação física” (JÚNIOR, 2011, p. 01), além de desconsiderar a Constituição Federal, que “estabelece que é livre o exercício de qualquer profissão, nos termos da lei, ou seja, apenas a lei formal (ato complexo emanado do Poder Legislativo e sancionado pelo Poder Executivo) é que pode restringir o exercício [...]”. (JÚNIOR, 2011, p. 01). Para o autor, o Sistema CONFEF/CREFs somente poderia exercer o trabalho de fiscalização de uma profissão/área no caso desta ser voltada à educação corporal na condição de uma atividade fim, não sendo esta a situação da dança, tampouco da yoga e das artes marciais. Ao mesmo tempo, deveria enviar de um anteprojeto de lei com este objetivo ao Congresso Nacional e recorrer, até a última instância no Judiciário, das decisões em contrário.

O próprio Ministério da Educação (MEC) já se manifestou por meio de sua Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), emitindo a Nota Técnica n° 392/2013, esclarecendo dúvidas em relação à atuação dos conselhos profissionais e a interação de suas competências às competências da Diretoria de Política Regulatória (DPF). O referido documento aborda dois principais questionamentos, quais sejam: - a competência dos conselhos profissionais [exercício profissional] e – a competência do Ministério da Educação [formação acadêmica]. De início, destaca o artigo 5° da Constituição Federal, sobre o livre exercício profissional, esclarecendo que se houver algum tipo de restrição a este exercício, estas somente podem ocorrer a partir de especificação contida em lei, “ato normativo de competência, no

---

<sup>40</sup> Poderíamos, aqui, falar sobre a hierarquia dos dispositivos legais, das leis. Enquanto uma lei reúne um conjunto de normas governamentais, enumerando, definindo e delimitando os poderes, estruturas e funções de uma entidade política, a resolução pode ser tomada como um ato legislativo de efeitos internos, isto é, uma norma jurídica cujo objetivo seja disciplinar interesses internos, que pode ser do Congresso Nacional ou, inclusive, de uma entidade, como é o caso do Sistema CONFEF. Esta jamais poderá se sobrepor àquela, sob pena de inconstitucionalidade.

âmbito federal, do Congresso Nacional. E a competência para legislar sobre condições para o exercício profissional é privativa da União, conforme prevê o artigo 22, inciso XVI, da Constituição Federal.” (BRASIL, 2013, p. 02). Cabe aos conselhos o acompanhamento e a supervisão do exercício da profissão regulamentada a que se vinculam, estabelecendo “requisitos e mecanismos que assegurem o exercício eficaz da profissão, de modo a apresentar à sociedade um profissional com as garantias que correspondam aos parâmetros da fiscalização do seu exercício, quer em termos éticos, quer em termos técnicos” (BRASIL, 2013, p. 02).

Ou seja, uma coisa é a atribuição da área educacional [definição de diretrizes para a organização, funcionamento e supervisão dos sistemas de ensino e das escolas] e outra é a atribuição dos órgãos de fiscalização do exercício [no que tange às suas atribuições e à ética profissional]. Todavia, não é porque os temas relacionados ao exercício profissional cabem às entidades de classe e que os temas relacionados a formação acadêmica, regulação e supervisão da educação competem ao governo, que estas podem adentrar outras áreas sem considerar suas especificidades, muito embora seja urgentemente necessário que ambas as instâncias dialoguem no sentido de rever algumas diretrizes curriculares da graduação em educação física que, em virtude da evolução e reconhecimento da área da dança, deixam de ser uma atribuição exclusiva.

Um avanço neste sentido é dado pelo Projeto de Lei do Senado nº 644/2015, cuja ementa disciplina o exercício do ofício de profissional de dança, vedando a exigência de inscrição em conselhos de fiscalização de outras categorias. Este dispositivo visa contemplar a dança como profissão para além da já conhecida Lei do Artista que, como já visto, data do ano de 1978 e, assim, vem estabelecer um consenso específico, à dança, no que diz respeito a cláusulas obrigatórias em contratos de trabalho, direitos autorais, jornada de trabalho, entre outros aspectos. De autoria do senador Walter Pinheiro, a Lei da Dança, como está sendo denominada entre o meio artístico, já tramitou em todas as instâncias necessárias para que seja encaminhada à sanção por parte da presidência da república. Em 23 de março do ano passado, o projeto foi aprovado em decisão terminativa e remetido, com texto oficial final, para aprovação junto à Câmara dos Deputados. A redação do artigo 1º do texto desta lei ficou assim definida:

Pode exercer o ofício de profissional da dança aquele que possuir: I – diploma de curso superior de dança, reconhecido na forma da lei; II – diploma ou certificado correspondente às habilitações profissionais em curso técnico de dança, reconhecido na forma da lei; III – diploma de curso superior de dança expedido por instituição de ensino superior estrangeira e revalidado na forma da legislação em vigor; IV – atestado de capacitação profissional fornecido pelos órgãos competentes, conforme regulamento. (BRASIL, 2015, p. 01).

Percebemos que, diferentemente da lei que reconheceu a profissão de educação física, esta não institui nenhum conselho ou instância de fiscalização do exercício profissional, o que deixa a desejar no que diz respeito ao acompanhamento de seus profissionais quando de sua inserção e exercício no mercado de trabalho, porém muito representa ao reconhecer, sob a forma da lei, a existência do ofício. O texto também lista, em seu artigo 2º, as competências do profissional da dança, estabelecendo suas classificações e seus locais de atuação:

Compete ao profissional da dança exercer as atividades de coreógrafo, bailarino, dançarino ou intérprete-criador, diretor de dança, diretor de ensaio, diretor de movimento, dramaturgo de dança, ensaiador de dança, professor de curso livre de dança, *maitre de ballet* ou professor de *ballet*, curador ou diretor de espetáculos de dança ou crítico de dança, bem como planejar, coordenar e supervisionar trabalhos, planos e projetos e prestar serviços de consultoria na área da dança. (BRASIL, 2015, p. 01).

Uma vez sancionada pela Presidência da República, a lei permitirá a resolução de um importante entrave envolvendo a área da educação física, tendo em vista que os conselhos regionais da categoria consideram que a dança profissional está sob sua jurisdição e, por tal motivo, cobram de bailarinos, coreógrafos e dançarinos a comprovação de habilitação em curso de graduação em educação física e inscrição profissional no respectivo CREF. É importante enfatizarmos ainda que o artigo 3º especifica que é livre o exercício das atividades constantes no texto legal e que não é necessária, para seu desenvolvimento, a inscrição em conselhos de fiscalização de outras categorias. Com essa regulamentação, ao menos no âmbito da atuação do bacharel em dança, torna-se clara a autonomia da dança que, com a sua especificidade, se fortifica como área do conhecimento, reforçada pela criação e expansão dos cursos de graduação em dança no Brasil nas duas últimas décadas. A dança se conforma, pois, em uma profissão reconhecida, uma área de conhecimento estruturada por leis e diretrizes próprias, com profissionais aptos a definir seus próprios destinos e determinar parâmetros para avaliar a competência da formação e atuação de seus pares.

O último documento relacionado neste capítulo, um inventário da legislação e/ou dos dispositivos legais que se relacionam à dança, sua formação e mercado de trabalho, diz respeito diretamente ao ensino de dança na educação formal, cerne da questão litigante ora evidenciada. Trata-se de proposta que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo como disciplinas da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro, pois a LDB, de acordo com o que já foi exposto anteriormente, não é específica quanto às disciplinas relacionadas às artes. A mesma apenas define que “o ensino da arte constituirá

componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996<sup>41</sup>). O parecer do relator, deputado Alessandro Molon, foi favorável ao substitutivo da Comissão de Educação ao Projeto de Lei do Senado nº 7.032/2010. O projeto original determinava a inclusão da música, das artes plásticas e das artes cênicas no currículo das escolas do ensino fundamental. A redação foi alterada para adequar o projeto às diretrizes da Resolução nº 07/2010 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define os componentes curriculares de acordo com as áreas de conhecimento, mencionando as quatro principais vertentes artísticas supracitadas. Como sofreu modificações na Câmara, a proposta voltou ao Senado, sendo matéria recentemente aprovada em todas as instâncias legislativas e, finalmente, sancionada pela Presidência da República. A Lei 13.278/2016, colocada efetivamente em prática, poderá fazer surgir um novo cenário para estas práticas no ensino formal, pois além de reconhecer novos componentes curriculares, serão necessários profissionais com formação específica, sejam nomeados através de concurso, sejam contratados emergencialmente, de maneira a desempenhar o trabalho docente em questão.

A complexidade que se gerou a partir da Lei 9394/96, parece evidente. Então as Políticas Públicas no ensino da arte para a Educação Básica trazem uma problemática de ordem conceitual e estrutural. Para alguns superou-se a Polivalência, para outros ela está latente, não só na escola básica, mas ainda em alguns cursos de licenciatura do ensino superior, que ainda estão em fase de transição na sua adequação à legislação atual, entretanto isto está tencionando ideias, práticas e posições. Assim pergunta-se se superou-se a Polivalência, tão demarcadora pela Lei nº 5962/71, em que a educação artística que se configurava pelo ensino de artes plásticas, artes cênicas e música? E o ensino de arte (artes visuais, música, teatro e dança, Lei nº 9394/96), tem dado conta de avançar e até superar a educação artística desejada pela maioria dos professores dos diferentes conhecimentos específicos das artes? (RUSCHEL, 2007, p. 02).

Os questionamentos de Ruschel remontam a uma década atrás, mas nem por isso deixam de ser atuais. A proposta original, do ex-senador Roberto Saturnino Braga, explicitava como obrigatório o ensino de música, artes plásticas e artes cênicas. A Câmara dos Deputados alterou o texto para “artes visuais” em substituição a “artes plásticas”, e incluiu a dança, além da música e do teatro, já previstos na redação, como as linguagens artísticas que deverão estar presentes nas escolas. Contudo, é chegada a hora, mais do que nunca, de as entidades representativas da dança e das instituições de ensino superior que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em dança não apenas fortalecerem suas relações, mas mobilizarem-se em defesa da categoria para que efetivamente ocorra uma mudança de paradigmas na área, talvez instituindo uma entidade de amplitude nacional, nos moldes do Sistema CONFEF/CREFs, para a defesa de seus

---

<sup>41</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 27 jul. 2017.

interesses. Isso porque o dispositivo legal estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Já há, aqui, um descompasso, pois a se considerar a massa de professores possuidores do título de licenciatura em dança, a formação destes se encontra em amplo curso, com diversas turmas já graduadas e muitas ainda em andamento.

## 2.2 Judicialização das questões da dança

As questões relativas à atuação dos conselhos profissionais é de interesse da União e, portanto, competência da Justiça Federal, devendo ser debatidas e apreciadas pelos cinco Tribunais Regionais Federais (TRFs) instituídos no Brasil: TRF1 – 1ª Região [Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima, Tocantins e, ainda, o Distrito Federal]; TRF2 – 2ª Região Rio de Janeiro e Espírito Santo]; TRF3 – 3ª Região [São Paulo e Mato Grosso do Sul]; TRF4 – 4ª Região [Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul]; e TRF5 – 5ª Região [Alagoas, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe]. Em nenhum deles, até o momento, há decisões favoráveis nas ações movidas pelo Sistema CONFEF/CREFs. “Todos os Tribunais Regionais Federais decidiram que os CREFs não podem fiscalizar a dança, o yoga e as artes marciais” (JUNIOR, 2011, p. 04), pois a educação física compreende o ato de educar, ou seja, a educação do corpo como atividade-fim. Vejamos uma seleção de decisões já emanadas pelos TRFs em diferentes regiões, as quais servem ao propósito de ilustrar este contexto, conforme o quadro a seguir:

### Quadro 03 – Algumas ações judiciais

**Tribunal:** TRF 2ª Região – Apelação em Mandado de Segurança nº 200202010461326

**Relatora:** Juíza Valeria Albuquerque (publicação em 02/09/2004)

**Excertos do relato:** “[...] Na inexistência de regramento legal sobre a matéria e garantido constitucionalmente o livre exercício da profissão, não há como afastar-se a aplicabilidade de princípio geral de hermenêutica, segundo o qual é vedado ao jurista dar interpretação ampliativa à restrição de direitos. Inexigibilidade de inscrição no conselho profissional requerido. Afastada a eficácia de qualquer ato coator derivado da exigência ilegal. [...] É de se ressaltar, ainda, que as atividades aqui destacadas (artes marciais, ioga e dança), apesar de poderem ser exercidas por profissionais de educação física, não lhe são própria. A dança, por exemplo, necessita de formação acadêmica diversa e se encontra vinculada a órgão de classe



própria. A ioga e as artes marciais não fazem parte da formação do profissional de educação física, não estando os graduados aptos a lecionar quaisquer de suas modalidades. Não se justificando a pretendida submissão ao CREF1”.

**Tribunal:** TRF 4ª Região – Apelação Cível nº 2003.70.00.003788-9/PR

**Relatora:** Juíza Vânia Hack de Almeida (publicação em 31.05.2007)

**Excertos do relato:** “A Resolução nº 46/2002, do Conselho Federal de Educação Física, mero ato regulamentar, excede suas atribuições, ao dizer mais que a lei. A educação física compreende o ato de educar, ou seja, transmitir conhecimentos através de um processo de instrução. Assim, somente aquelas atividades que envolvam a educação do corpo como atividade-fim é que estão abrangidas pela Lei nº 9.696/1998. Se a lei não incluiu em sua disciplina jurídica os profissionais de dança, ioga, artes marciais e capoeira, como assentado, estas atividades, ministradas em qualquer que seja o local, não se submetem ao regime estatuído. [...] A lei preocupou-se em primeiro lugar com o aspecto formal, ao mencionar que o profissional de educação física é aquele registrado no Conselho Regional de Educação Física. [...] Dessa forma, a resolução, como manifestação do poder normativo da autoridade administrativa, não pode inovar na ordem jurídica, criando direitos e obrigações aos administrados pois, além de violar o artigo 5º, inciso II, da Constituição (‘ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei’), atenta contra a lei, seu fundamento imediato. [...] Ou seja, a dança, a ioga, as artes marciais em seus vários desdobramentos e a capoeira, quando ensinadas em escolas, academias, ou outros estabelecimentos não estão sujeitas ao registro e à fiscalização do conselho profissional. [...]”

**Tribunal:** TRF 5ª Região – Apelação Cível nº 374785/PE

**Relatora:** Desembargadora federal Germana Moraes (publicação em 13.11.2009)

**Excertos do relato:** “[...] A vocação legal dos conselhos profissionais é a de fiscalizar o exercício da profissão e de defender os interesses da categoria, sem criar artificialmente mercado de trabalho, inibindo aos não inscritos o exercício de atividades que, embora assemelhadas, não guardem identidade com aquela própria dos inscritos. [...] Não se confundem os objetos da dança e das artes marciais, atividades lúdicas e de lazer, e os próprios da educação física. Se toda atividade física se submeter à fiscalização do conselho de educação física, nenhuma atividade humana escaparia da inscrição, posto que em todas se reclama o movimento corporal.”

**Tribunal:** Supremo Tribunal de Justiça – Recurso Especial nº 1012692

**Relator:** Ministro Benedito Gonçalves (publicação em 16.05.2011)

**Ementa:** Administrativo e processual civil. Recurso especial. Ação Civil Pública. Conselhos profissionais. Educação física. Atividades diversas (dança, ioga, artes marciais) incluídas na atuação do conselho regional profissional por meio de resolução do CONFEF. Ausência de correlação com a lei. Inexistência de julgamento extra ou ultra petita. Adequação em via eleita e legitimidade do parquet federal decididas com base em fundamentação constitucional. Ausência de violação aos artigos 1º e 3º da Lei nº 9.696/1998.

**Excertos do relato:** “[...] O recurso não merece provimento, pois, ante a reconhecida ilegalidade e inconstitucionalidade da resolução acima mencionada, a Corte de origem estendeu o comando da sentença àqueles que praticassem as atividades nela descritas, de tal sorte que não houve qualquer julgamento fora dos limites do que fora pedido pelo Ministério Público, sendo desinfluyente o fato de não se ter feito alguma diferenciação da capoeira ou dos professores, ministrantes ou instrutores das atividades descritas naquela resolução. Quanto aos artigos 1º e 3º da Lei nº 9.696/1998, não se verificam as alegadas violações, porquanto não há neles comando normativo que obrigue a inscrição dos professores e mestres de danças, ioga e artes marciais nos Conselhos de Educação Física, porquanto [...] essas atividades não são caracterizadas como próprias dos profissionais de educação física. O artigo 3º da Lei nº 9.696/1998 não diz quais os profissionais que se consideram exercentes de atividades de educação física, mas, simplesmente, elenca as atribuições do profissional de educação física. [...]”.

Fonte – Diário Eletrônico da Justiça Federal<sup>42</sup>.

Seja via Mandato de Segurança, seja por intermédio de Ação Civil Pública ou mesmo por meio de outros instrumentos jurídicos, como sentenças em primeira instância, já existe jurisprudência no Brasil acerca impossibilidade da atuação fiscalizadora do Sistema CONFEF/CREFs em áreas que não a sua em específico, como é o caso dos profissionais de dança, ioga e artes marciais. As decisões são claras: não é possível a fiscalização e regulamentação de áreas que não a do profissional de educação física, por parte da entidade representante da categoria, quando se observa o exercício físico como atividade-fim As

---

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/diariojusticaeletronico/pesquisardiarioeletronico.asp>>. Acesso em 27 mar. 2017.

situações acima destacadas, referentes aos anos de 2004, 2007, 2009 e 2011, servem ao propósito de plasmar, na via prática, questões que surgem justamente a partir dos dispositivos regulamentadores quando elaborados de maneira redundante, ampla ou inespecífica, como os problemas existentes no tocante à redação da Lei n° 9.696/1998 e da Resolução n° 46/2002.

Nos últimos anos, relatos publicados<sup>43</sup> em ambientes coletivos e colaborativos voltados à divulgação e compartilhamento de informações sobre dança [como o Fórum Nacional da Dança (FND) e o Portal idança.net, em encontros acadêmicos, vide os encontros anuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança e inclusive nos endereços eletrônicos de Promotorias Públicas ou determinadas Comarcas Judiciais] dão ampla visibilidade a tais demandas, levando-as ao conhecimento do grande público, em um contexto onde

o artista da dança pode atuar como professor de cursos livres, em academias, escolas, estúdios, a partir de seu registro profissional, levando em conta sua formação artística. Na educação informal, o mercado é extenso: academias, estúdios, escolas de dança, escolas de teatro, escolas de circo; centros culturais, centros de lazer, clubes, fundações, espaços públicos, instituições, empresas e organizações não governamentais. [...] A dança é uma profissão reconhecida, uma área de conhecimento estruturada com leis e diretrizes educacionais próprias, com profissionais aptos a definir seus próprios destinos e determinar parâmetros para avaliar a competência da formação e atuação de seus profissionais<sup>44</sup>.

Parte do litígio consta resolvida, ou ao menos solucionada do ponto de vista judicial. Resta que as decisões constem, reverberadas, em futuros projetos de lei ou outros dispositivos que possam levá-las à realidade de milhares de salas de aula pelo Brasil. Do ponto de vista estritamente histórico, a legislação da educação física está à frente da legislação que faz referência à dança, pelo fato de os dispositivos regulamentadores da primeira terem surgido antes daqueles instrumentos que regulamentam a segunda e, além disso, possuírem questões a serem resolvidas no que concerne à sua redação. Com isso, é possível afirmarmos que, do ponto de vista jurídico, a educação física se encontra à frente da dança na defesa dos interesses da categoria profissional que representa. Implica verificarmos se, do ponto de vista da

---

<sup>43</sup> A exemplo destas situações, alguns relatos/casos em destaque, dentre os quais estão: **a)** “Quem não é educador físico pode dar aulas de dança Zumba”. Disponível em: <<https://jota.info/justica/quem-nao-e-educador-fisico-pode-dar-aulas-da-danca-zumba-decide-trf-4-13062016>>. Acesso em: 03 abr. 2017. **b)** “Profissionais da dança comemoram mais uma conquista”. Disponível em: <<http://idanca.net/profissionais-da-danca-comemoram-mais-uma-conquista/>>. Acesso em: 03 abr. 2017. **c)** “Professor de dança não precisa de registro em educação física”. Disponível em: <[http://www.conjur.com.br/2006-jun-11/dancarino\\_nao\\_registro\\_educacao\\_fisica](http://www.conjur.com.br/2006-jun-11/dancarino_nao_registro_educacao_fisica)>. Acesso em: 03 abr. 2017. **d)** “Dançarino não precisa de inscrição no CREF”. Disponível em: <<https://dancacatarina.com/2011/04/29/dancarino-nao-precisa-de-inscricao-no-cref/>>. Acesso em: 03 abr. 2017. **e)** Professores de dança, ioga, capoeira, artes marciais e yoga não precisam de formação em educação física”. Disponível em: <<http://www.prms.mpf.mp.br/servicos/sala-de-imprensa/noticias/2010/09/professores-de-danca-capoeira-artes-marciais-e>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

<sup>44</sup> Disponível em: <<https://artmobiLEDance.blogspot.com.br/2013/07/conquistas-danca.html>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

institucionalização dos dois cursos de graduação nas instituições de ensino superior, paralelamente às questões jurídicas, também essa diferença se confirma. Isso poderá ser visto a seguir.

### **2.3 Formação em dança e em educação física: [in]comparações**

No ano de 2013, quando da apresentação da dissertação de mestrado “Arte e docência em discurso: um estudo sobre os projetos políticos pedagógicos dos cursos superiores de dança no Rio Grande do Sul”, procuramos responder “a uma questão ainda pouco explorada no âmbito da pesquisa acadêmica brasileira, qual seja, a ocorrência de um vertiginoso crescimento deste curso de graduação ao longo da última década, fenômeno que corrobora a institucionalização de um campo de saber” (SOUZA, 2013, p. 06). Tal estudo ensejou algumas reflexões que se circunscreveram no âmbito da formação em dança que ocorre na universidade, em articulação com um debate sobre os objetivos e perfis de egresso que constavam nos projetos políticos pedagógicos de seis cursos até então em funcionamento no estado do Rio Grande do Sul<sup>45</sup>, sendo os mais recentes localizados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para atualizarmos este diagnóstico, retornamos à plataforma virtual denominada e-Mec, um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil – utilizada quando do primeiro exercício de quantificação. Todos os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, são feitos pelo mesmo. Estes procedimentos variam de acordo com a organização acadêmica das instituições de ensino superior, que se dividem em universidades, centros universitários ou faculdades e, em relação à categoria administrativa, podem ser públicas (com vinculação aos governos federal, estadual ou municipal) e privadas. Os atos autorizativos definidos pelo MEC são os seguintes:

Autorização: para iniciar a oferta de um curso de graduação, as faculdades privadas dependem de autorização do MEC. Universidades e centros universitários, que têm prerrogativas de autonomia, não precisam de autorização para iniciar a oferta de um curso de graduação (exceto nos casos de abertura de cursos de medicina, odontologia, psicologia e direito, que necessitam sempre de autorização, e em casos de cursos oferecidos em endereços fora do município-sede da universidade ou centro universitário). Porém, todas as instituições, sejam elas faculdades, centros universitários ou universidades, devem informar ao MEC os cursos abertos, para fins

---

<sup>45</sup> Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento. Reconhecimento e renovação de reconhecimento: deve ser solicitado quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária (e antes de completar 75%). O reconhecimento do curso é condição necessária para a validade nacional dos diplomas emitidos pela instituição. A renovação do reconhecimento deve ser solicitada pela instituição de ensino a cada ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>46</sup>.

O cadastro ainda oferece informações sobre a situação de regulação das universidades, centros universitários e faculdades vinculadas ao sistema federal de ensino. Neste aspecto, uma instituição é considerada regular caso esteja devidamente credenciada ou recredenciada de acordo com as normas e prazos. Ao mesmo tempo, um curso é considerado regular caso esteja devidamente autorizado, reconhecido ou se possuir o seu reconhecimento renovado, também em consonância com os atos normativos e os períodos necessários para tramitação dos referidos procedimentos. É importante destacar que, para o MEC, a formação em nível de graduação se dá através de cursos abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que tenham sido classificados em processo seletivo. Estes cursos conferem diploma aos seus concluintes e podem ser divididos em três habilitações distintas: bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia<sup>47</sup>.

O panorama apresentado há quatro anos atrás apontou para uma situação de grande expansão dos cursos superiores de dança, os quais estavam instalados em praticamente todos os grandes centros urbanos do país, embora em algumas regiões mais fortemente presentes. Naquela ocasião, havia um total de 29 instituições de ensino superior aparecendo no e-Mec, oferecendo um montante de 30 cursos de graduação, nas habilitações de bacharelado e de licenciatura. Utilizando-se de uma operação denominada taxa de crescimento, onde foi pontuada a diferença existente entre um valor inicial [primeiro curso registrado, o da Universidade Federal da Bahia] e o último [Universidade Federal de Santa Maria], considerando-se também os valores intermediários, foi possível estabelecermos à época um percurso evolutivo sobre a formação, levando em conta a influência do programa governamental denominado Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais [REUNI] na ampliação do oferecimento de novos cursos, sobretudo a partir do ano de 2007.

Recuperaremos alguns números do panorama anterior antes de avançarmos na atualização daquele que a seguir será proposto, onde inclusive iremos considerar o curso de

---

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

<sup>47</sup> Para além destes, há ainda os cursos sequenciais (podem ser de formação específica ou de complementação de estudos), os cursos de extensão (abertos a candidatos que atendam requisitos das instituições de ensino, conferindo certificado) e os cursos de pós-graduação (programas de mestrado e doutorado – *strictu sensu*, que conferem diploma; e de especialização – *lato sensu*, que conferem certificado).

educação física. Do total de registros, 21 graduações (72%) estavam localizadas em instituições de caráter público e 08 graduações (28%) em instituições privadas; 26 (67%) eram cursos de licenciatura e 13 (33%) eram cursos de bacharelado. Ainda conforme verificado quando os dados obtidos no referido sistema eletrônico foram confrontados com as informações obtidas junto aos endereços eletrônicos das instituições de ensino superior a que eles se referiam, foi possível verificarmos que, independente das habilitações, 04 cursos (10%) estavam vinculados a departamentos ou unidades ligadas à área das ciências da saúde e/ou áreas afins e que 35 cursos (90%) possuíam vinculação a departamentos, setores ou núcleos de arte e/ou educação, o que fez emergir uma reflexão sobre a existência de uma divisão epistemológica dos cursos no país, apontando para uma apregoada não dicotomia entre arte e docência na perspectiva dos projetos políticos pedagógicos também verificados à ocasião.

Com a intenção de sabermos como havia evoluído esse oferecimento desde sua publicação no ano de 2013, retornamos ao sistema e-MEC para uma nova busca. Desta vez, além dos registros relativos aos cursos superiores de dança, também contabilizamos os registros sobre os cursos de graduação em educação física. Os dados consideram a unidade federativa do oferecimento, o número de instituições de ensino superior que oferecem tais cursos em cada estado, os tipos de habilitações disponíveis [licenciatura, bacharelado e tecnológico], a modalidade de oferecimento [presencialmente ou a distância], o caráter administrativo das instituições de ensino [públicas ou privadas] e também a situação de cada tramitação, o que nos permite compreendermos que não necessariamente os números obtidos traduzem cursos em funcionamentos, mas sim os registros das diversas operações realizadas em tal sistema no processo de liberação para oferecimento de vagas, avaliação e reconhecimento dos cursos, dividindo-se entre cursos em atividade ou em processo de extinção [processo este que não trata exclusivamente do fechamento de um curso, mas que pode também ser relativo à extinção de um currículo que, não havendo mais turmas matriculadas no mesmo, passou por atualização com a criação de um novo currículo]. Assim sendo, se atentarmos apenas aos números finais dos quadros a seguir, perceberemos que é impossível estabelecermos comparações entre as duas áreas pelo simples fato de que as mesmas possuem significativas diferenças no que diz respeito às oportunidades oferecidas. São estratosféricas as diferenças entre dança e educação física.

Quadro 04 – Tramitações no e-MEC para cursos de graduação em dança

Nº	UF	IEs	Habilitação			Modalidade		Caráter		Situação	
			LI	BA	TE	PR	DI	PU	PR	AT	EX
01	AC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
02	AL	01	01	-	-	01	-	01	-	01	-
03	AM	02	01	01	-	02	-	02	-	02	-
04	AP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
05	BA	05	03	02	-	05	-	05	-	03	02
06	CE	02	01	01	-	02	-	02	-	02	-
07	DF	02	02	-	-	02	-	02	-	02	-
08	ES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
09	GO	03	02	01	-	03	-	02	01	02	01
10	MA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	MG	04	02	02	-	04	-	04	-	04	-
12	MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	MT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	PA	01	01	-	-	01	-	01	-	01	-
15	PB	01	01	-	-	01	-	01	-	01	-
16	PE	01	01	-	-	01	-	01	-	01	-
17	PI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	PR	02	01	01	-	02	-	02	-	02	-
19	RJ	09	05	03	01	09	-	03	06	07	02
20	RN	01	01	-	-	01	-	01	-	01	-
21	RO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	RR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	RS	10	07	01	02	10	-	04	06	06	04
24	SC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25	SE	01	01	-	-	01	-	01	-	01	-
26	SP	09	06	03	-	09	-	03	06	07	02
27	TO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<b>54</b>	<b>36</b>	<b>15</b>	<b>03</b>	<b>54</b>	<b>-</b>	<b>35</b>	<b>19</b>	<b>43</b>	<b>11</b>
		<b>Total</b>	<b>LI</b>	<b>BA</b>	<b>TE</b>	<b>PR</b>	<b>DI</b>	<b>PU</b>	<b>PR</b>	<b>AT</b>	<b>EX</b>

**Legendas:** LI – Licenciatura; BA – Bacharelado; TE – Curso Superior de Tecnologia; PR – Curso presencial; AD – Curso a distância; PU – Instituição de Ensino Pública (Federal, Estadual ou Municipal); PR – Instituição de Ensino Privada; AT – Ativo; EX – Extinto ou em processo de extinção; IEs – Instituições de ensino. **Observação:** Somatória realizada ao longo do segundo semestre de 2016.

Fonte – Sistema e-Mec

Quadro 05 – Tramitações no e-MEC para cursos de graduação em educação física

Nº	UF	IEs	Habilitação			Modalidade		Caráter		Situação	
			LI	BA	TE	PR	DI	PU	PR	AT	EX
01	AC	17	14	03	-	05	12	02	15	12	05
02	AL	27	20	07	-	13	14	04	23	21	03
03	AM	73	49	24	-	58	15	47	26	65	08
04	AP	11	10	01	-	04	07	03	08	09	02
05	BA	210	185	25	-	57	153	28	182	146	64
06	CE	62	51	11	-	36	26	13	49	52	10
07	DF	51	35	16	-	29	22	02	49	41	10
08	ES	63	48	15	-	29	34	18	45	52	11
09	GO	139	102	37	-	41	98	34	105	103	36
10	MA	33	19	09	05	25	08	11	22	26	07
11	MG	364	256	88	-	192	172	42	322	250	104
12	MS	99	89	10	-	29	70	10	89	79	20
13	MT	97	86	11	-	24	67	11	86	68	29
14	PA	76	72	04	-	14	62	07	69	51	25
15	PB	28	21	07	-	12	16	05	23	20	08
16	PE	64	46	18	-	31	33	13	51	17	13
17	PI	47	26	21	-	23	24	18	29	37	10
18	PR	236	186	50	-	97	139	34	202	169	67
19	RJ	174	117	57	-	109	65	07	167	54	07
20	RN	49	42	07	-	18	31	19	30	37	12
21	RO	43	34	09	-	10	33	02	41	30	13
22	RR	07	06	01	-	02	05	03	04	06	01
23	RS	202	160	42	-	95	107	12	190	56	12
24	SC	145	105	40	-	80	65	25	120	114	31
25	SE	15	11	04	-	10	05	03	12	11	04
26	SP	704	497	204	-	405	299	34	670	604	100
27	TO	38	22	03	-	13	12	07	18	18	07
		<b>3074</b>	<b>2309</b>	<b>724</b>	<b>05</b>	<b>1461</b>	<b>1594</b>	<b>414</b>	<b>2647</b>	<b>2334</b>	<b>717</b>
		<b>Total</b>	<b>LI</b>	<b>BA</b>	<b>TE</b>	<b>PR</b>	<b>DI</b>	<b>PU</b>	<b>PR</b>	<b>AT</b>	<b>EX</b>

**Legendas:** LI – Licenciatura; BA – Bacharelado; TE – Curso Superior de Tecnologia; PR – Curso presencial; AD – Curso a distância; PU – Instituição de Ensino Pública (Federal, Estadual ou Municipal); PR – Instituição de Ensino Privada; AT – Ativo; EX – Extinto ou em processo de extinção; IEs – Instituições de ensino. **Observação:** Somatória realizada ao longo do segundo semestre de 2016.

Fonte – Sistema e-Mec



Como podemos depreender da leitura dos dois quadros elaborados, é muito complicado, talvez impossível, realizarmos aferições comparativas entre os cursos de licenciatura e bacharelado em dança e em educação física objetivando estabelecer um paralelo equitativo entre ambos. Muito embora a primeira graduação em dança oferecida em uma universidade remonte ao ano de 1956, na Universidade Federal da Bahia, e a primeira graduação universitária em educação física tenha sido aberta em 1934 na USP<sup>48</sup>, o hiato de aproximadamente duas décadas entre as duas e seu posterior desenvolvimento até o cenário atual se deram de maneira completamente distinta. Enquanto a dança não apresentou um percurso linear nas instituições superiores de ensino, sempre possuindo estreita correlação com o campo da arte, a educação física desde seus primórdios esteve ligada às forças de segurança nacional, chegando posteriormente à universidade – ainda assim caracterizada ora pelos princípios do militarismo, marcados pelo viés tecnicista, e do higienismo, tendo em vista sua proximidade das ciências da saúde, inclusive contando com muitos profissionais das áreas médica ou militar como professores.

Ao olharmos para o arrazoado de dados fornecido pelos quadros em questão, fazemos alguns apontamentos: enquanto que no e-Mec constam 54 registros relacionados ao curso de graduação em dança [sendo 36 relativos a processos relacionados a licenciaturas, 15 relacionados a bacharelados e 04 a cursos superiores de tecnologia], para a educação física o número é significativamente maior, totalizando 3.074 registros [destes, 2.309 se referem a processos relativos a licenciaturas, 724 a bacharelados, 05 a cursos em nível técnico/tecnológico – não sendo possível fazer esta verificação no sistema –, além de 36 não identificados]. Importante relembrarmos que registros, no sistema consultado, não significam cursos, mas sim os trâmites relativos às graduações, conforme detalhado anteriormente. Dentre as modalidades tramitadas, constam 54 processos referentes a graduações presenciais em dança, contra 1.461 graduações presenciais em educação física, além de 1.594 graduações em regime a distância neste mesmo curso. No que tange à natureza das instituições de ensino, na dança, 35 processos se circunscrevem no âmbito de instituições públicas e 19 mencionam instituições privadas, enquanto que na educação física há 414 processos ligados a instituições públicas e 2.647 se referem a instituições privadas. Assim sendo, é possível afirmarmos que, enquanto a dança tem uma tradição que a localiza nas universidades públicas brasileiras, o contrário ocorre com a educação física, cuja maioria das tramitações no e-Mec se referem a instituições privadas. Mais um dado que cabe destacar e que ilustra as diferenças entre o estado atual de uma graduação

---

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,acervo-estadao-militares-criaram-a-primeira-escola-de-educacao-fisica-em-1910,1134098>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

em relação a outra é o número de processos ativos: a dança possui 43 e a educação física, por sua vez, possui 2.334 registros.

Diferentemente da pesquisa apresentada em 2013, quando foi exclusivamente utilizado o sistema e-Mec como fonte primária para coleta dos dados que subsidiaram as análises então apresentadas, no estudo de agora o mesmo é considerado como mais um instrumento oficial, somando-se ao Censo da Educação Superior produzido pelo Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Por meio deste, tentamos traduzir os registros daquele, o que permite uma compreensão mais específica quando a intenção é verificar de modo quantitativo as oportunidades de graduação nas duas áreas em questão no mais recente levantamento realizado. Tal como no e-Mec, as Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP apresentam como superlativas as opções de ingresso em educação física quando comparadas à dança. Trata-se de um indício que [somado à existência pretérita de previsão legal para presença, no ambiente formal de ensino, da educação física] talvez justifique a inserção<sup>49</sup> de licenciados em educação física nas escolas brasileiras em número que se sobrepõe de modo incomparável em relação aos licenciados em dança.

A Sinopse Estatística da Educação Superior traz a consolidação dos dados coletados e organizados pelo Sistema CENSUP<sup>50</sup> junto às instituições de educação superior. Tal documento é composto por uma série de tabelas, sendo estas categorizadas em redes e modalidades de ensino, como por exemplo: cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância; distribuição de instituições, docentes e técnicos da área administrativa; oferta de matrículas; alunos concluintes; vagas disponibilizadas; candidatos inscritos e ingressos consolidados. Estes dados são agregados por alguns cruzamentos entre variáveis, dentre os quais: sexo, cor/raça, faixa etária, localização [capital e interior], organização acadêmica da instituição e sua categoria administrativa, tipos de cursos, entre outras. Elaborada nos formatos recomendados pelos Padrões de Interoperabilidade de Governo Eletrônico – ePING (versão 2015), a Sinopse se constitui em um instrumento de auxílio à formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas, além de subsidiar estudos e pesquisas sobre a realidade educacional brasileira<sup>51</sup>.

O documento em si é formado por um total de 51 tabelas, das quais 15 trazem dados sobre instituições e dados gerais de cursos de graduação presenciais e a distância; 08 abordam

---

<sup>49</sup> Obviamente, haveremos de considerar a alteração dos incisos do Artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que apenas recentemente passou a contemplar a dança como linguagem obrigatória nos sistemas de ensino, enquanto que a presença da educação física nos documentos, nomeadamente, remonta a décadas anteriores.

<sup>50</sup> Censo da Educação Superior, cuja última edição foi realizada no ano de 2016, trazendo os dados de 2015. O sistema, no momento, se encontra aberto para que as instituições possam lançar os dados relativos à situação atual.

<sup>51</sup> Conforme detalhamento constante em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

números relativos a docentes e funcionários; 02 trazem os cursos oferecidos; 05 falam sobre processo seletivo; 05 informam as matrículas efetivadas; 05 apresentam os concluintes nos diferentes cursos; 07 relacionam os dados da educação a distância no país; 04 abordam dados sobre os cursos sequenciais de formação específica, presenciais e a distância; e, por fim, as 04 tabelas restantes mostram os dados oriundos das instituições federais. Iremos, conforme o propósito do estudo em tela, nos concentrarmos em uma delas<sup>52</sup>.

A Tabela 1.12 [intitulada Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IEs, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas, Programas e/ou Cursos] fornece diversos elementos que se relacionam à formação superior em dança e em educação física. Nela, constam o número de instituições que oferecem o curso, número de cursos, matrículas disponibilizadas, alunos concluintes, seleção para vagas novas, seleção para vagas de programas especiais e seleção para vagas remanescentes [estas três últimas opções considerando as vagas oferecidas e os candidatos inscritos]. Além disso, traz os ingressos totais, os ingressos por processo seletivo, por seleção para vagas e ingressos de outras formas, matrículas trancadas, alunos desvinculados, transferidos para outros cursos na mesma instituição de ensino superior e, inclusive, alunos falecidos. Nesta tabela encontramos, dentre as áreas gerais, detalhadas, programas e/ou cursos, no gigantesco rol de graduações oferecidas atualmente no país, a formação de professor de dança e a formação de professor de educação física [cursos], bem como a educação física e a dança – arte [áreas].

Quanto às instituições de ensino superior que oferecem os cursos em questão, conforme o último Censo (INEP, 2016) um total de 28 disponibilizam a formação de professor de dança, sendo 21 delas públicas e 07 privadas, e 484 oferecem a formação de professor de educação física, sendo 184 delas públicas e 380 privadas. Matematicamente é possível afirmar que os cursos de licenciatura em educação física existem na razão de 17 cursos para cada 01 único curso de licenciatura em dança. Há, todavia, uma inversão em relação ao caráter das universidades neste comparativo, pois enquanto na dança a maioria dos cursos se localizam em instituições públicas, na educação física a maioria é oferecida no ensino privado. No que se refere às áreas, a educação física está presente em 386 instituições, das quais 67 são públicas e 319 são privadas, enquanto que a dança se encontrava, à época do levantamento, presente em 11 instituições de ensino, 09 delas de caráter público e 02 de caráter privado.

Já em relação ao número de cursos, um total de 31 instituições, divididas entre 24 públicas e 07 privadas, oferecem o curso de licenciatura em dança; e 680 instituições, com 206

---

<sup>52</sup> O arquivo completo, em formato Excell, se encontra disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

públicas e 474 privadas, disponibilizam a licenciatura em educação física. No que concerne às áreas, a educação física totaliza 479 cursos, dos quais 86 são públicos e 393, privados; quanto aos cursos de dança-arte, o número total é 12, dos quais 10 são públicos e 02 privados.

A partir do número de cursos, é possível observar também o correlato oferecimento de matrículas: os dados informados pelas instituições de ensino apontam para um total de 2.512 matrículas em licenciaturas em dança [2.154 localizadas em instituições públicas e 358 em privadas], contra 167.668 matrículas em licenciaturas em educação física [34.621 efetivadas em instituições públicas e 133.047 privadas]. Na área educação física, o total de matrículas oferecidas foi de 107.409 [15.774 públicas e 91.635 privadas], contra 714 matrículas na área dança [603 públicas e 111 privadas]. Informados os números de instituições, cursos e matrículas, podemos então olharmos para os números dos concluintes: houve 285 novos licenciados em dança habilitados ao mercado segundo os dados de 2015 [193 graduados em instituições públicas e 92 em instituições privadas]; receberam seus diplomas, na licenciatura em educação física, 21.939 graduandos [5.289 oriundos de instituições públicas e 16.650 de instituições privadas]. Na área de educação física, foram registradas 14.521 conclusões de curso [2.387 em instituições públicas e 12.134 em privadas], contra 101 concluintes na área de dança – arte [92 deles diplomados por instituições públicas e 09 na iniciativa privada], em 2015.

Diante do contexto que se apresenta, é necessário problematizarmos essas diferenças, porque elas são demonstração da ocupação de praticamente a totalidade de um mercado [o ensino de dança na educação básica] por uma categoria profissional que [se historicamente pela ausência de uma outra, específica, o fazia], agora precisa reconhecer a existência de um ramo diverso do seu, ao menos no contexto do ensino básico. É em relação aos números verificados tanto no Sistema e-MEC, como no Censo da Educação Superior do INEP, mas também em função de diferentes ações judiciais, que a categoria da dança, tão tradicional quanto a da educação física, muito embora atrás desta no que concerne à existência de um regramento específico que lhe assegurasse participação efetiva no mercado para o qual formava seus profissionais, necessitou organizar-se e agir, ocupando tais espaços.

Sob o slogan “Dança é Arte”, milhares de profissionais mobilizaram-se em todo o país demandando o reconhecimento da autonomia da profissão, o que culminou em grande mobilização pela regulamentação específica da atividade profissional. [É o] resultado de uma demanda histórica dos profissionais de dança, com a atualização das áreas de atuação, bem como com o encerramento das longas disputas judiciais com entidades reguladoras de outras áreas de atuação profissional, com o definitivo reconhecimento da autonomia da profissão.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Disponível em <<https://fndanca.wordpress.com/estatuto-social>>. Acesso em 27 jun. 2017.

## 2.4 Arte, atividade física e docência

A aprovação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) já enseja duas décadas de discussões sobre necessidade de as quatro linguagens artísticas [artes visuais, dança, música e teatro] serem trabalhadas, como componente curricular obrigatório, na educação básica. Mesmo que tal instrumento legal tenha possibilitado avanços às questões relacionadas à formação cultural e cidadã dos educandos, justificando a importância e pertinência da educação estética, o mesmo não garante, ao menos até hoje, presença efetiva da dança nas salas de aula brasileiras, sobretudo nas escolas públicas. FREIRE (2001), SANTOS (2010), MARQUES (2001), PEREIRA; HUNGER (2006); STRAZZACAPPA; MORANDI (2006) e VERDERI (2009), entre outros pesquisadores, vem problematizando das mais diversas formas a questão e contribuindo significativamente com a evolução das teorizações na área. Alguns aspectos de seus estudos merecem evidência, pois colaboram no sentido de justificar a necessidade de uma atualização no regramento escolar no que tange à dança educacional, fato que aliado à questão legal poderá dar início à expansão do campo para inserção no mercado formal de professores licenciados em dança.

Um dos destaques dos escritos destes autores é o discurso corroborado pelos mesmos quanto à existência de funções educativas na dança para a formação [dita] integral do aluno que frequenta a educação básica. Outro prisma bastante discutido é o perfil do praticante de dança na escola, distinto daquele que dança em estúdios, grupos, coletivos culturais ou em outros espaços não formais. Há também crescente interesse sobre o vertiginoso aumento da oferta de cursos de licenciatura em dança, muito embora ainda sejam muito incipientes as discussões que tematizam os imbróglis gerados pelas incoerências existentes na legislação que disciplina o assunto quando a atenção se volta aos espaços de atuação dos egressos desta graduação. Assim sendo, urge discutirmos de maneira propositiva a carência de oportunidades de acesso a vagas formais de trabalho pelas dezenas, senão centenas, de professores de dança com formação superior anualmente titulados por diversas instituições de ensino no Brasil, em um contexto onde, historicamente, estes espaços foram e são ocupados pela educação física, quando não por docentes de outras áreas do conhecimento.

Freire (2001), comparando as conjunturas educacionais brasileira e britânica para o ensino de dança, considerando esta como área específica de conhecimento, coloca desafios para ambas, onde no Brasil deve-se continuar a enfatizar a relevância da dança como uma atividade curricular dotada de importância, intensificando-se o seu desenvolvimento, enquanto que na Inglaterra “o desafio pode ser incluir a dança como uma atividade curricular e capacitar o

professor para ensiná-la a todos os alunos, inclusive às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais.” (FREIRE, 2001, p. 01). Duas realidades distintas nas quais evidenciam-se questões e problemas também distintos, mas relacionados a processos de legitimação similares que podem ser pensados no âmbito dos dois contextos destacados. Com isso, a partir de um intercâmbio entre professores brasileiros e ingleses, a autora estabelece alguns comparativos que traduzem realidades muito parecidas:

O ensino da dança no Brasil até uma década atrás dava-se em locais privilegiados como academias e escolas de dança, em sua maior parte de caráter privado. Também ocorria em espaços públicos como centros culturais, associações de bairros, e/ou em situações informais da comunidade e em espaços especiais como as escolas de samba. A formação do professor dá-se através de cursos nas escolas e academias de dança e, principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação de dança, educação física e artes e, mais recentemente, podemos perceber o crescimento de novos cursos de dança sendo oferecidos no contexto universitário. Na Inglaterra, cada professor de escola primária tem em sua classe 30 crianças de idades semelhantes, para as quais ele ensina das 9h da manhã às 3h30 da tarde, de segunda a sexta-feira. Os professores são requisitados a ensinar-lhes todos os assuntos que fazem parte do Currículo Nacional que tem sido imposto pelo governo. No total das dez disciplinas, tais como matemática, ciência e inglês, está a educação física, que inclui a dança. Nas escolas secundárias, dança também é parte do currículo, mas não é compulsória. Em algumas escolas, ensinar dança pode ser uma importante atividade e, em outras, pode ser apenas mais uma entre outras atividades. (FREIRE, 2001, p. 02).

Percebemos que, entre Inglaterra e Brasil, na visão desta autora, os problemas com o ensino de dança na educação são praticamente os mesmos, a despeito de todas as diferenças que podem ser estabelecidas entre os dois países e seus respectivos sistemas educacionais. Um dos tópicos abordados pela mesma apontam na direção da assunção da dança, de locais conhecidos como tradicionais e estruturados especificamente para esta finalidade, para novos espaços de prática como a sala de aula e toda a gama de lugares não formais onde ocorrem relações de ensino e aprendizagem. Outro tópico refere a formação do professor de dança, que pode se dar de diferentes maneiras, desde academias focadas em determinada técnica ou modalidade até os cursos universitários de dança, educação física e artes, em condições de trabalho que levam o docente a uma condição de polivalência, ao menos nos primeiros ciclos escolares, necessitando dar cabo da dança, sim, mas também de todas as demais disciplinas curriculares, considerando inclusive a obrigatoriedade ou não da dança.

Em consonância com tal discussão, observando os problemas da área mas propondo uma perspectiva que não considera a dança como conhecimento integrante da educação física, Santos (2010), ao pensar novos cenários para esta forma de expressão, explicita que a realidade de seu ensino vem mudando radicalmente nos últimos anos, relacionando a isto à realização de seleções públicas municipais voltadas especificamente ao ensino de dança e à implantação de

cursos de dança no ensino superior. Tal processo é disparado com o advento da nova LDB e dos PCNs, que passam a considerar a dança como mais uma linguagem a ser trabalhada em âmbito escolar, o que se constitui um progresso quando em comparação à legislação anteriormente vigente, que nomeava a área como tão somente um conteúdo a ser abordado nos espaços e horários de outras disciplinas. “O panorama futuro, portanto, aponta para um quadro que precisa ser rápida e devidamente problematizado e investigado” (SANTOS, 2010, p. 25), já que ao se constituir em componente curricular, também a dança passa como os demais a não ser uma escolha do aluno por sua própria vontade.

O autor coloca a dança na escola como uma complexa e multifacetada questão, que se encontra relacionada não apenas a aspectos conceituais, como por exemplo as diferentes concepções de dança implícitas na antiga LDB, que passou a vigorar em 1971, e em sua nova versão, que vige desde 1993, mas também aspectos estruturais, dentre os quais se destacam “as, normalmente, precárias e inadequadas condições de salas para o ensino da dança e da dificuldade do entendimento que o trabalho de dança não é para atender as datas festivas.” (SANTOS, 2010, p. 25). Essa relativização da importância da dança no que diz respeito à sua contribuição pedagógica para a formação de crianças e adolescentes, bem como no que concerne à sua utilidade para propiciar a realização de apresentações coreográficas à comunidade escolar quando do transcurso de efemérides são problemas levantados pelo autor que traduzem dois importantes pontos de discussão.

Devidamente reconhecida como área autônoma, a dança ainda precisa negociar e reivindicar seus espaços e referendar sua importância frente a todo um universo integrado por outras disciplinas alegadamente mais úteis. Isso sem contar no rompimento de alguns paradigmas que a impactam diretamente, como: se não estuda matemática e português apenas o aluno que gosta de matemática e português, na escola também não deve fazer dança apenas o aluno que gosta de dançar.

As turmas não são mais dirigidas àqueles que “se interessam por dança”, mas a todo o contingente escolar. E, frente a esse contexto, é limitador e metodologicamente pouco eficaz pensar em trabalhar na perspectiva da aula de dança para as meninas que gostam de balé ou para os meninos que gostam de dança de rua. A aula não atenderá apenas quem tem o “perfil” para certo estilo de dança, nem contará necessariamente com quem tem o entendimento da importância da dança na sua formação. (SANTOS, 2010, p. 25).

Ao considerar que a escola pode ser, ao contrário de qualquer senso pedagógico, um espaço de limitação para a arte, Marques (2001) explicita que este fenômeno pode inclusive chegar ao “ponto de transformá-la em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano.”

(MARQUES, 2001, p. 45). Esta realidade em nada permite diferenciar a dança tal como na concepção da atual Lei de Diretrizes e Bases, em relação à Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), já citada como antiga LDB, na qual por mais de duas décadas a arte foi concebida como tão somente uma atividade escolar. Paralelamente, Pereira e Hunger (2006), analisam similaridades e diferenças entre as duas áreas, abordando a dança como conteúdo da educação física e a presença da dança na educação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais autoras enfatizam os movimento de legitimação e valorização de ambas as vertentes, onde uma não deveria descredenciar ou desabilitar a outra, advogando em prol de uma coexistência pacífica das práticas em uma situação de complementaridade:

As áreas aqui discutidas são distintas e lutam pelo estabelecimento de suas próprias fronteiras e pela valorização de seu campo de formação e atuação no país. O fato de uma das áreas, no caso a dança, estar presente de alguma forma dentro da Educação Física, não acarreta em um esvaziamento de seu conteúdo, e nem em uma descaracterização de qualquer destas áreas. Muito pelo contrário, quando a dança está na Educação Física escolar, ela é adequada aos propósitos da Educação Física escolar, emprestando-lhe seus conhecimentos, valores e atitudes. (PEREIRA; HUNGER, 2006)<sup>54</sup>.

Nesta perspectiva, soma-se o estudo de Strazzacappa e Morandi (2006), em que problematizam a escola contemporânea como que estando em processo de se reconhecer como um local onde se conhecem as mais diversas áreas, dentre as quais se encontra a arte. Esta “vem abrir perspectivas para uma compreensão do mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa. Assim, a dança, considerada a mais antiga das linguagens artísticas, não pode ser ignorada por essa visão de educação.” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 71). Em contraponto a tal realidade, a ponderação das autoras se transforma em crítica, já que raros são os registros do trabalho com a dança na condição de componente curricular. “A maioria das instituições de ensino onde isso ocorre são da rede particular e principalmente de educação infantil. [...]. O pouco de dança que acontece nas escolas, em alguns casos, serve apenas como estratégia para a integração da instituição com os pais ou a comunidade” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 73-74).

Já Verderi (2009) aponta que, para além de seu histórico, a dança possui aspectos pedagógicos, potencialidades de comunicação, expressão, lazer, cultura e educação, possibilitando aos professores um rico conteúdo para alcançar os objetivos da educação física. À dança está relacionada “uma gama de fatores que levarão a concordar com a importância de se estar utilizando a educação rítmica, no papel da dança, como um meio educacional

---

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd96/danca.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2017.



preocupado com a corporeidade de seu praticante e dos benefícios que a exploração dessa corporeidade” (VERDERI, 2009, p. 05) pode proporcionar, sobretudo quando no centro da atuação do professor está o aluno da educação básica.

Se, no plano conceitual, persiste a necessidade de discussão da dança no cenário educacional, também no âmbito das políticas públicas e iniciativas governamentais voltadas às artes em geral [e, no caso específico, à dança] a mesma deve ser objeto de constante atenção. No que tange a tais ações, o Plano Nacional de Cultura (PNC), aprovado pela Lei nº 12.343 (BRASIL, 2010), prevê ações, programas, projetos e editais para estimular a produção artística, a criação de espaços e mecanismos de veiculação e, ainda, a formação de um público consumidor. Este contempla a dança, apresentando um estudo pormenorizado efetivado pela Câmara Setorial de Dança e seu Colegiado, instâncias vinculadas à Fundação Nacional das Artes (FUNARTE) ao Ministério da Cultura (MinC). Ademais, não podemos deixar de considerar o novo Plano Nacional de Educação (PNE), oficializado a partir da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que previu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um conjunto mínimo de saberes a serem trabalhados, em sala de aula, por todas as escolas brasileiras. Abordaremos estas perspectivas no próximo e último capítulo.

### **3 INTENCIONALIDADE DO MOVIMENTO E DAS POLÍTICAS**

Neste último capítulo da tese iremos problematizar o movimento humano de acordo com as diferentes perspectivas pelas quais o mesmo pode ser discutido e/ou executado. A questão da intencionalidade, portanto, assume o foco central nesta parte da pesquisa, revestindo-se de importância. Urge consolidarmos uma alternativa à efetiva superação das questões legais que, ainda hoje, causam entraves à área da dança nas escolas brasileiras. Um destes entraves, tema da investigação ora proposta, diz respeito à ocupação de vagas de trabalho em âmbito escolar por licenciados em dança. Nesta esteira de pensamento, é necessário que os documentos oficiais balizadores das formações superiores em dança e em educação física, bem como os atos normativos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio [em paralelo aos dispositivos regulamentadores e disciplinadores do exercício profissional], possam finalmente materializar, nos currículos escolares, um equilíbrio possível para a coexistência das duas áreas envolvidas [mas também entre estas e as demais] no que concerne à presença e pertinência da dança na educação básica e às relações estabelecidas entre as diferentes categorias profissionais envolvidas na questão.

Poderemos então, superando o problema tal como explicitado, chegar a um consenso quanto ao reconhecimento formal e definitivo da existência de diferentes concepções e aceções de dança, fato que justificaria o cumprimento da recente alteração realizada no parágrafo sexto da lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), dada pela lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016). A mudança estabelece que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são integrantes do componente curricular arte e que deverão ser ministrados por profissionais com habilitação em nível de licenciatura em cada uma destas quatro vertentes artísticas. Além disso, é determinado o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorridas da referida lei, recentemente aprovada. Centenas de licenciados em dança deverão ter acesso a oportunidades em todo o país que, ou são inexistentes e deverão ser criadas, ou são ocupadas por profissionais oriundos de outras formações em nível superior, como ocorre historicamente com a educação física.

#### **3.1 A dança e seus distintos modos de apropriação**

Dizer que a dança é forma de expressão, um tipo de linguagem artística, é diferente de dizer que a dança é atividade física, um tipo de exercício físico. Distintas, estas duas

significações denotam sentidos que podem e devem interatuar no propósito de possibilitarem compreender como se dá um dos aspectos ligados à sua execução, qual seja: a existência de diferentes formas de apropriação do movimento humano. Porque, independente de perspectivas ou especificidades, estas duas definições se dão no corpo ou pelo corpo humano – e, ao efetivarem-se por meio do movimento, configuram variados modos de compreensão acerca do que pode ser a dança. O conceito de movimento humano é neste sentido primordial, pois permite abordarmos a questão de sua intencionalidade e, a partir desta, nos leva a pensarmos meios à superação dos aspectos ainda problemáticos da carreira do licenciado em dança. A aplicabilidade dos dispositivos oficiais que tratam do tema somente se mostrará viável quando os mesmos traduzirem, à letra da lei e na prática cotidiana, não apenas o que é a dança na sua pluralidade conceitual e procedimental, mas a intencionalidade desta dança – sempre tendo em conta a amplitude das interpretações, dada a abrangência da letra.

Para falarmos sobre movimento e intencionalidade, é necessário antes ponderarmos a dança e seu percurso. Desde os primórdios da humanidade, ela exprimiu diversos aspectos da história do homem e de sua evolução, primeiro com funções representativas da própria vida, como o contato com as divindades ou a emulação da caça e demais atividades de subsistência pré-históricas, e posteriormente com um acento mais social, evidenciando as sociedades em desenvolvimento e se voltando ao divertimento ou lazer, como as danças de corte (BOURCIER, 1987; CAMINADA, 1999; VERDERI, 2009). Em que pese o transcurso linear do tempo, a dança “nasceu e se desenvolveu à medida que o ser humano teve a necessidade de se comunicar e expressar, [...] [desempenhando] para os povos uma representação de suas manifestações, de seus ‘estados de espírito’, de emoções, de expressão e comunicação de suas características culturais” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 200).

Essa progressão não foi aleatória e obedeceu “padrões sociais e econômicos que tiveram efeito semelhante sobre as demais artes, as quais não surgiram do nada, mas nasceram da necessidade latente na criatura humana de expressar seus sentimentos, desejos, realidades, sonhos e traumas através das formas mais diversas” (FARO, 1988, p. 16). A história da dança se fez em paralelo, desde o início, à caminhada do homem em busca de melhor conhecer-se e de conhecer o mundo à sua volta, permitindo-lhe dar vazão por meio do movimento a sensações e acontecimentos que traduziram de maneira figurativa a vida, o trabalho, as lutas, a subsistência e os valores morais e éticos vigentes nos diferentes tempos e espaços. Em todas as culturas e através do tempo, a dança evoluiu e hoje, muitas vezes, se nos apresenta por meio de complexas técnicas, com variantes e estilos os mais diversos, cada um com seus códigos e princípios materializando um tipo diferente de dança.

Trata-se de uma história que abrange todas as grandes civilizações, do Mediterrâneo ao Pacífico. Dançava-se por alegria e luto, para homenagear deuses e chefes, para treinar guerreiros e educar cidadãos. Mitos e lendas contam a sua origem. Na cultura egípcia, asteca e bantu. Homero refere-se à dança na *Ilíada* e na *Odisséia*. Os filósofos gregos quiseram depurá-la dos excessos dionisíacos. Conforme o período e circunstâncias, os romanos a prestigiaram em templos e arenas, impondo-lhe limites para preservar a ordem pública. O cristianismo tolerou a dança sempre que a proibição revelou-se ineficaz. Mesmo temendo os castigos anunciados, os camponeses continuaram dançando nas suas festas que guardavam, forte vestígio de paganismo. [...] A dança também amenizava a rotina dos castelos feudais, tanto para servos quanto para senhores. (PORTINARI, 1989, p. 11).

Em relação à história da dança na educação superior, esta remonta a uma trajetória muito mais recente. Segundo seus estudiosos, ela se inicia a partir das décadas de 1950 e 1960. Portinari (1989), por exemplo, pontua que neste período houve um crescimento exponencial das correntes e movimentos vanguardistas, que assumiram para si a assinatura do pós-modernismo, crescendo “o número de universidades com departamentos de dança” (PORTINARI, 1989, p. 160), tanto no Brasil, como nos Estados Unidos da América e na Europa. Quanto à realidade brasileira, Vicenzia (1997) e Faro (1988) conferem à Universidade Federal da Bahia (UFBA) um importante papel neste sentido, pois ao implantar o primeiro curso superior de dança a instituição se transformou em um “celeiro para bailarinos e um importante fomento para o aperfeiçoamento de coreógrafos (VICENZIA, 1997, p. 44), constituindo-se na “primeira escola de ensino superior em nosso país que abriria suas portas a tal tipo de ensino e que até hoje rende grandes dividendos.” (FARO, 1988, p. 52).

No âmbito da educação básica, a dança historicamente se ligou a duas áreas distintas, a educação física e as artes – antes mesmo de se constituir como área autônoma de saber, institucionalização esta que se iniciou na UFBA em 1957 (SOUZA, 2013). Para Litrento (2014), a educação física brasileira buscou primeiro inspiração na ginástica calistênica, com movimentos voltados à promoção da saúde corporal, e isso também acabou ao longo do tempo influenciando maneiras de utilização para a dança. A educação física, cuja primeira graduação em nível superior remonta ao ano de 1950 [Universidade do Brasil], na sua história educacional que ultrapassa limites de academias e demais espaços não formais de ensino, teve e tem sido “vista como meio de promoção da saúde acessível a todos [...] englobando, inclusive, o esporte nas suas três dimensões: esporte-educação, esporte-participação e esporte-rendimento.” (LITRENTO, 2014, p. 13).

Neste prisma, a dança como conteúdo da educação física configura-se mais como uma atividade em favor do desenvolvimento das capacidades físicas, do que como um produto de expressão artística, ou seja, se assenta na perspectiva epistêmica do esporte como possuidor de funções educativas e formativas do sujeito. Entretanto, faz-se mister termos em mente que,

segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1996), a abordagem da dança na educação física tem caráter complementar ao trabalho realizado por outros professores, auxiliando “no preparo físico para que os profissionais de artes possam atuar” (BERNARDO, 2014, p. 68). Ainda que ela figure como conteúdo a ser trabalhado pela educação física, seu propósito é melhor qualificar o trabalho de artes, quando [e se] efetivamente este for realizado em consonância com pressupostos oriundos da própria dança.

No que tange à dança na educação, esta encontra ecos nos primórdios da educação estética que, junto com a educação em artes, começa a apresentar maior relevância na cultura escolar quando se passou a considerar a necessidade premente de uma formação escolar voltada aos sentidos e à sensibilidade. Os primeiros estudos neste plano passaram a olhar a educação em um prisma que vai além da transmissão de conhecimentos, pois se trata de uma educação que colabora com o desenvolvimento, pelo aluno, de sentidos e significados que orientem sua ação no mundo, transcendendo os limites escolares para que seja possível ao mesmo enxergar-se dentro de um contexto que, sim, é cultural, porquanto a arte seja

sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo com relação às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e em sua época. Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções ‘racionais’. Por outro lado, quando se pensa na dimensão estética da educação, esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. [...] A educação possui uma dimensão estética: levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer. Caso contrário, estamos frente à tendência ‘esquizoide’ de nossos tempos: a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar. (DUARTE JR., 1994, p. 18)

É necessário concebermos a escolarização como, fundamentalmente, um processo permeado por saberes específicos de cada área, mas também por aspectos lúdicos e estéticos voltados à formação do sujeito, e que o ensino e a aprendizagem não devem ocorrer exclusivamente calcados no viés da acumulação de saberes. Em vista disso é pertinente que a educação não encontre fundamento apenas no conteúdo possível de ser capturado dos livros escolares, mas que também tenha raízes na realidade existencial dos educandos, onde as aprendizagens significativas tem maior possibilidade de ocorrência. Assim, estaremos permitindo aos estudantes que elejam sentidos de orientação para suas experiências no mundo, o que significa conhecer essas significações para, então, compreendê-las a partir de suas vivências e cultura. “Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua

vida, ela se torna simples adestramento: um condicionamento a partir de meros sinais”. (DUARTE JR., 1994, p. 61).

A dança que se volta à formação nos níveis infantil, fundamental e médio pode ser materializada a partir desta perspectiva, já consagrada como uma alternativa viável para o trabalho com a educação e a formação estética institucionalizadas e materializadas por disciplinas que se ocupam dela, hoje, nos espaços formais de aprendizagem. Em nosso país a preocupação com esses elementos, sendo o principal o desenvolvimento da criatividade dos alunos, passou a ter espaço em discussões a partir da década de 1980, sobretudo entre professores de educação artística. A criatividade, aliás, “era constantemente associada ao espontaneísmo, à auto-expressão, à auto-liberação de sentimento e, portanto, permitindo o total *laissez-faire* em sala de aula” (MARQUES, 2001, p. 32). Todavia, tal abordagem enfocava mais o ensino de artes visuais, deixando de lado praticamente a totalidade dos conhecimentos que poderiam ser oriundos de outras vertentes artísticas, como a dança, a música e o teatro.

Foi por intermédio das primeiras preocupações em relação a esta realidade que a dança passou a requisitar e a ocupar um papel de maior relevância na educação formal. “Somente no final da década de 1990 entidades, associações e órgãos governamentais preocuparam-se em incluir outras linguagens artísticas nas discussões, debates e documentos oficiais, como é o caso dos PCNs, publicados nos anos de 1997-98” (MARQUES, 2001, p. 32). Ainda há de ser dito que com o aumento dos programas de pós-graduação como consequência da expansão dos cursos de graduação e sua consolidação nas universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, as entidades e diferentes representações profissionais envolvidas de alguma forma com a dança também atuaram no sentido de justificar a validade da mesma como área na educação básica, principiando por apresentar produção científica e ações de extensão em seminários, congressos e eventos. Antes de adentrarmos na questão da representatividade das categorias, completemos a discussão sobre movimento e intencionalidade.

### **3.2 O movimento para além da contração muscular**

Dança é movimento, própria de um corpo que a executa ou interpreta em diferentes espaços e meios. O movimento, na dança, pode ser rítmico ou expressivo; voluntária ou involuntariamente, ele ocorre em atinência a alguma especificidade ou a uma intencionalidade. A possibilidade de movimentar-se é elencada no conjunto de processos vitais apresentados por todos os organismos vivos, que são determinadas características as quais lhes diferenciam das coisas inanimadas. Integram este conjunto de processos, segundo Tortora (2006), junto com o

movimento, o metabolismo, a responsividade ao meio, o crescimento, a reprodução e a diferenciação celular. O sistema muscular, por meio da contração das fibras musculares, é responsável pela função participar da execução dos movimentos. Quando falamos, biologicamente, de movimentos sendo realizados, estamos nos referindo ao movimento coordenado ou não do corpo inteiro, de partes do corpo, de órgãos individuais, até mesmo de células ou ainda das pequenas organelas que fazem parte de sua diminuta estrutura.

Por exemplo, a ação coordenada de vários músculos torna-o capaz de movimentar seu corpo de um local para outro, quando você caminha ou corre. Depois que você ingere um alimento que contém gorduras, sua vesícula biliar se contrai e esguicha bile para o trato gastrintestinal, para auxiliar na digestão. Quando um tecido do corpo está danificado ou infectado, determinadas células sanguíneas brancas se transferem do sangue para o tecido afetado, com a finalidade de ajudarem na limpeza e no reparo da área. Além disso, no interior das células individuais, vários componentes celulares se movimentam de uma posição para outra, a fim de desempenharem suas funções. (TORTORA, 2006, p. 06).

Esses componentes e propriedades do movimento interessam sobremaneira à área da educação física e, ressalvadas as devidas proporcionalidades, à educação física escolar. De um modo geral os exercícios físicos e os treinamentos para condicionamento físico, independente do objetivo, como também todas as práticas desportivas, tem seu princípio nos movimentos musculares e sua repetição sistematizada. Ou seja, “o exercício implica movimento e o movimento requer ação muscular.” (HOWLEY, 2000, p. 56). Será por intermédio de determinados tipos de movimento que o estudante irá realizar, nas aulas, as atividades físicas e os exercícios que concorrerão para beneficiar sua saúde e qualidade de vida, pois as mesmas possuem efeitos já bem conhecidos e documentados na literatura, “incluindo risco reduzido de problemas graves, melhora na função cardiorrespiratória, força e resistência muscular, flexibilidade e redução de gordura” (HOWLEY, 2000, p. 25).

Para além das questões de estreita correlação com a área da saúde, outros aspectos também se colocam em evidência em uma aula de dança escolar. Sim, ela tem a propriedade de se constituir em um veículo de aperfeiçoamento “da coordenação motora, do equilíbrio dinâmico, da flexibilidade e amplitude articulares, da resistência localizada, da agilidade e da elasticidade musculares” (CUNHA, 1998, p. 15), muito embora transcenda as barreiras do físico, do corpo, ao ensinar no aluno praticante o desenvolvimento de outros atributos, como por exemplo seu potencial criativo, por meio de toda uma diversidade de experiências de movimentação a que o mesmo passa a ter acesso durante uma aula – obviamente estruturada para tal finalidade. Por isso não é possível pensarmos uma aula de dança que se importa tão somente com o uso do corpo em movimento, conforme Mendes (1987) nos ensina: “dança é,

basicamente, movimento, movimento e gesto. Mas quaisquer movimentos e gestos constituem dança? Certamente que não. Algo mais existe neste tipo de atividade que lhe imprime características definitórias de sua essência”. (MENDES, 1987, p. 05).

Quando falamos sobre dança escolar, como já dito, falamos de movimento, mas também é importante considerarmos esse movimento na perspectiva de sua educação. Mansur (2003) sob tal aspecto explica que se trata de o aluno “extrair algo de si que se mostre significativo, algo que ecoe em si mesmo e produza sentido, produza vida (MANSUR, 2003, p. 212), educando o movimento na perspectiva de saber o que esse movimento quer dizer e o que se quer efetivamente dizer por meio dele, encontrando sentido nesse exercício. Ao movimentar-se em uma aula de dança na escola, o estudante reflete sobre si mesmo, sobre os colegas com os quais realiza a atividade, sobre todo o contexto que o cerca, orientando-se a partir destas referências e daquilo que é estabelecido como objetivo para aquele momento pelo professor, seja um momento de criação/composição coreográfica, seja de ensaio, de preparação para uma apresentação, ou mesmo quando da elaboração de um projeto para alguma efeméride dentro da escola – afinal este também é um objetivo para o trabalho com a dança na educação.

No entendimento de Nanni (1995), o docente de dança precisa saber com propriedade como se dão todos esses processos envolvidos no movimento e em uma aula de dança. “Para o professor de dança a compreensão e a importância do movimento humano significa ter em conta as estruturas envolvidas em cada questão, em seus vários aspectos da vida, ou seja: a cultural, a social, a biológica e a psicológica.” (NANNI, 1995, p. 10). Conforme esta autora, não é possível discutirmos ou tomarmos o corpo separadamente do movimento, pois essa integração faculta aos estudantes “descobertas de suas potencialidades de movimentos com uma necessidade básica e essencial para observação, compreensão e apreensão do mundo.” (NANNI, 1995, p. 147). Independentemente do nível de escolaridade do praticante, a educação do movimento concorre neste sentido, logicamente que restrita às limitações do desenvolvimento biológico em cada faixa etária. Contudo, tal como a complexidade dos saberes evolui ano após ano em uma progressão contínua no currículo, também a complexidade dos saberes da dança vai paulatinamente se desvelando ao longo do trabalho pedagógico realizado.

Ora, se o movimento está na base de experiência primeira da existência, nos dando o suporte básico para o aprendizado sobre a vida, nos provendo com ferramentas para realizarmos a apreensão das realidades e criarmos dispositivos para articulá-las, em suas formas mais elementares até as mais complexas, e se a dança é uma expressão fundamentada no movimento, então a charada já está morta, ou, o enigma decifrado? (SCHULLER, 2003, p. 235).



Não há hoje um entendimento uníssono de pessoas e instituições sobre o que é a dança. Neste sentido, estabelecer uma definição universal resta inviável pelo caráter de multiplicidade que o ato de dançar evoca. Em busca de um entendimento, ou de um caminho a seguir para ponderarmos os aspectos relacionados à questão, podemos discutir o aspecto da intencionalidade do movimento: o objetivo para o qual ele se orienta ou aquilo que o movimento diz quando de sua execução. Os modos distintos de apropriação do movimento deixam um sem-número de possibilidades para sua discussão, permitindo identificarmos alguns dos elementos dos diferentes referenciais sob os quais se assentam, pistas que ora nos remetem à base do conhecimento das ciências do esporte, ou que ora nos transportam à complexidade da experiência estética na escola e do trabalho com a arte na educação. Identificando a intencionalidade, poderemos compreender a perspectiva do movimento.

Imperioso destacar que a dança é uma atividade eminentemente de movimento físico, que pode ter um cunho artístico, cultural, recreativo ou de condicionamento físico. Dança pode ser uma manifestação artística que envolve atividade física. Tudo depende da intencionalidade. A dança, de forma abrangente, não pertence exclusivamente a nenhum segmento, portanto, também não pode ser retirada de nenhum segmento [...]. O mais importante é entendermos que dança não é uma atividade-fim, mas atividade-meio para se alcançar determinado objetivo. (GOMES, 2014, p. 140).

O próprio Sistema CONFED/CREFs já se manifestou a respeito, afirmando em sua revista mensal, voltada à categoria, que “a intencionalidade é o cerne da questão” (Revista EF, 2004, p. 25). Em vista disso a entidade vem advogando que a dança, enquanto exercício físico, necessita ser fiscalizada, especificamente modalidades de dança desenvolvidas em academias e ambientes não formais de ensino. Por tal aspecto, a representação da categoria dos profissionais de educação física fala sobre a intencionalidade da atividade. “Se ela tiver objetivos de exercício físico no sentido da promoção da saúde e do bem estar, precisa estar sob o comando de um profissional de educação física registrado e, é claro, estará sujeita à fiscalização do Sistema CONFED/CREFs.” (Revista EF, 2004, p. 25). Diferentemente das atividades amparadas por outros dispositivos legais, a dança para a qual a entidade volta seus olhos é diversa da dança como forma de expressão artística ou cultural.

### **3.3 Representatividades profissionais e políticas para a dança**

Quando abordamos o assunto da representatividade, nos referimos de maneira ampla a uma atuação que significa representar politicamente os interesses de um grupo social específico, uma classe social ou profissional ou mesmo uma população. Trata-se de uma espécie de

competência que é conferida a um indivíduo, grupo de indivíduos ou a uma entidade, competência esta que se baseia na habilidade apresentada para o desempenho do papel, cabendo geralmente uma eleição para a escolha do representante que tem por função tomar as decisões concernentes à proteção dos direitos daqueles que estão sob sua égide. E é exatamente o embasamento dos membros integrantes de uma representatividade lhes credenciam a se exprimirem em nome daqueles que são representados. Esse raciocínio se aplica às entidades como o Sistema CONFEF/CREFs, a Associação Nacional da Dança (ANDA) e o Fórum Nacional de Dança (FND), que pautam sua atuação em busca de constituírem-se em espaços de discussão, mas também reivindicam ou resguardam direitos no sentido defender as necessidades daqueles que a estas associações são vinculados, por meio regimentos e estatutos próprios, mas não necessariamente estabelecidas por leis federais de amplitude nacional.

Uma associação, neste sentido, tem origem no seio do grupo profissional propriamente dito e são criadas livremente por seus integrantes, cabendo sempre a eleição de uma diretoria para mandato com duração previamente determinada, sob a forma da lei. O objetivo desta é congregar interesses comuns de ordem cultural, social, política ou de lazer, por exemplo. Já um sindicato difere de uma associação porque é criado pelos seus profissionais em conformidade com uma determinada lei sindical, prevendo assim a otimização das relações e das condições de trabalho. Além destes dois modelos de representatividade, há também os conselhos, que devem ser criados por leis específicas do Congresso Nacional, visando fiscalização, orientação e disciplinamento legal, bem com a observação das técnicas e do exercício correto de uma determinada profissão nos ambientes em que esta possa estar inserida.

Embora, muitas vezes, tenham mais similaridades que diferenças, principalmente quando nos referimos aos seus objetivos e finalidades, as associações profissionais e os sindicatos encontram suas fronteiras propriamente definidas – ou seus limites, no segundo caso – na própria Constituição Federal e em outras leis (inclusive no Código Civil). E as distinções entre essas entidades precisam ser compreendidas e difundidas para evitar qualquer distorção, principalmente entre os representados. Não há dúvidas de que ambas as entidades são extremamente importantes para a sociedade como um todo, assumindo papéis vitais tanto no exercício da democracia quanto no exercício da cidadania. Cabe aos representantes dessas instituições, no entanto, entender suas limitações e transmiti-las aos seus associados<sup>55</sup>.

Bergalo (2003) adverte sobre a legitimidade e representatividade profissionais em dança e educação física no sentido de que estas, por suas especificidades, não podem se pautar pelas formas de representação de outras categorias existentes. “Parece que os profissionais dessas áreas buscam legitimidade tentando percorrer o mesmo percurso das clássicas formações em

---

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://sindicalizi.com.br/blog>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

nível superior – medicina, engenharia, direito, entre outras –, tentando encontrar determinado ‘objeto de estudo’ e delimitar o campo de atuação” (BERGALO, 2003, p. 95). Ocorre que a procura pelo reconhecimento da dança no campo das artes e dos esportes e a defesa dos interesses e necessidades daqueles que a elas pertencem acaba gerando um efeito contrário ao se pautar pelos caminhos já percorridos por áreas clássicas. Isso “parece desfocar e artificializar a construção do conhecimento e da identidade nestes campos” (BERGALO, 2003, p. 95).

Neste prisma, a abrangência do campo geral da dança acaba por ensejar diferentes habilitações e estas se relacionam a distintas competências profissionais. Deriva deste aspecto a maior semelhança entre as artes e as ciências dos esportes, semelhança esta que se relaciona tanto à [imperiosa necessidade de] [re]definição precisa de áreas de intervenção e seus objetivos, como também à formação profissional que se faz em nível superior, onde as próprias habilitações já traduzem distinções.

Converter uma área originalmente de intervenção, arte e entretenimento em profissão, vinculada à formação em nível superior, pressupõe inúmeros requisitos ligados à estruturação dos programas e objetivos a serem alcançados nas diversas possibilidades do campo da dança. Isso não quer dizer ‘tornar o campo científico’, ainda que busquemos a sistematização do conhecimento e da história em nossa área, fazendo da profissionalização em dança em nível superior um processo complicado e frágil dentro de nossa recente história da dança no Brasil. (BERGALO, 2003, p. 96)

Juridicamente, não é possível pensarmos uma profissão e sua área sem considerarmos que a mesma precisa estar organizada estruturalmente e com sua regulamentação devidamente instituída. Também é necessário que tenhamos clareza quanto à importância de que determinadas profissões, no Brasil, somente possam ser desempenhadas quando de sua vinculação a uma entidade de regulamentação, independente do nível dos conhecimentos necessários às mesmas. A educação física, neste sentido, integra o grupo de profissões regulamentadas e que não prescindem de uma habilitação de nível superior [graduação] para o seu exercício. Em determinadas áreas, conforme nos ensina Pinho (2014, p. 68), a regulamentação atinge ainda determinadas profissões em cursos de nível não superior, como é o caso dos Conselhos de Contabilidade, que se ocupam das atividades dos contadores e, inclusive, dos profissionais com formação em técnico de contabilidade.

É natural que a mudança do exercício profissional não regulamentado para o exercício profissional regulamentado gere desconfortos e resistências. Vários exemplos podem ser dados de atividades não regulamentadas que tiveram que se adaptar à regulamentação para não caírem na ilegalidade. A acupuntura, enquanto atividade do mundo oriental de data milenar, teve que se adaptar para que pudesse ser regularmente praticada no Brasil. Hoje ela tem regulamentação própria tanto na profissão do médico quanto na profissão do fisioterapeuta. Também nas atividades

que envolvem a advocacia, em determinado momento, quando da criação da Ordem dos Advogados do Brasil, existiam duas figuras, a do provisionado e a do solicitador, que eram atividades diversas do advogado e do estagiário. Naquele momento era preciso trazer o “prático” da advocacia para o quadro regulamentar da OAB. (PINHO, 2014, p. 68).

Enquanto o processo de regulamentação da educação física nos remete ao ano de 1998, quando foi aprovada a lei que criou sua entidade representativa de abrangência nacional e suas sub representações estaduais em todo o país, a dança como atividade profissional ainda não passou efetivamente por esta etapa. Aliás, trata-se de um outro aspecto da problemática aqui discutida, tendo em vista a abrangência com que a expressão dança é abordada nos dispositivos oficiais oriundos do Sistema CONFEF/CREFs. Como se não bastasse a situação do contexto educacional, a qual estamos tratando ao longo desta pesquisa, também no âmbito jurídico persiste a discrepância entre teoria e prática, haja visto que até o momento presente ainda não foi aprovada uma lei específica para os profissionais da dança. Todavia, uma iniciativa está em amplo curso, o Projeto de Lei nº 4.768/2016, conhecido como Lei da Dança.

O mesmo se encontra em tramitação, tendo sido encaminhado em março de 2017 às Comissões de Educação; Trabalho, de Administração e Serviço Público; Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados<sup>56</sup>. Segundo seu autor, o senador licenciado Walter Pinheiro, o texto da lei foi produto de uma grande interlocução de artistas integrantes da categoria. Para ele, “a atividade de dança não se restringe à cultura. Representa patrimônio imaterial importante para um país e deve ser tratada em legislação específica, com reconhecimento e valorização da obra e dos direitos autorais de artistas<sup>57</sup>”. Ao ser sancionada pela Presidência da República, a lei passará a vigorar em todo o território nacional e contemplará a especificidade da área da dança como profissão, estabelecendo os requisitos mínimos para atuação na mesma, as condições de trabalho e diversos aspectos ligados ao cotidiano daqueles que tem nela o seu ofício. Além do reconhecimento da área como sendo efetivamente uma profissão, o projeto em questão também expressa que nas atividades previstas na lei é vedada a exigência de inscrição do profissional de dança em conselhos de fiscalização do exercício profissional de outras categorias.

Em relação às políticas para a dança, a Fundação Nacional das Artes (FUNARTE) e o Ministério da Cultura (MinC) possuem desde o ano de 2005 o auxílio da Câmara e Colegiado

---

<sup>56</sup> Vide ficha de tramitação. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

<sup>57</sup> Conforme reportagem intitulada “Proposta regulamenta atividade de profissional de dança”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/trabalho-e-previdencia/proposta-regulamenta-atividade-de-profissional-de-danca.html>>. Acesso em 10 jul. 2017.

Setorial de Dança no sentido de colaborar com o desenvolvimento desta área no Brasil. À época de sua criação, considerava-se que a dança precisava ser difundida como linguagem autônoma e área específica de conhecimento, para além dos vínculos comuns com outras formas de representação cênica. “Com a estruturação da Câmara, artistas, produtores, técnicos, associações e entidades culturais articularam suas reivindicações nacionalmente e, pela primeira vez, entraram em diálogo direto com o governo federal.” (BRASIL, 2010, p. 08). Como produto do início de sua atuação, no ano de 2009 a Câmara e Colegiado Setorial de Dança apresentaram o que seria uma primeira proposta do Plano Nacional da Dança, documento este criado com o objetivo de integrar o Plano Nacional de Cultura, servindo de base para a implementação de políticas culturais e de proteção à diversidade da dança brasileira.

Em junho de 2009, já no formato de Colegiado, houve a definição da primeira proposta do Plano Nacional da Dança. Esse documento, criado para fazer parte do Plano Nacional de Cultura, serviria de base para a implementação de políticas culturais de proteção e promoção da diversidade da dança brasileira. As diretrizes nele dispostas, estruturadas em seis grandes eixos (Gestão e Políticas Culturais; Economia e Financiamento da Dança; Formação em Dança e de Público; Pesquisa, Criação e Produção em Dança; Difusão e Circulação de Dança; Registro e Memória da Dança), preveem ações a serem executadas nos próximos dez anos, evidenciando o esforço da categoria no desenvolvimento de políticas de Estado continuadas, a serem submetidas pelo Colegiado a consulta pública, para que a sociedade possa legitimar o Plano. (BRASIL, 2010, p. 08)

O Colegiado Setorial de Dança, ao sistematizar e apresentar as necessidades, demandas e problemas da categoria, possibilitou o lançamento de editais específicos para impulsionar a dança nas áreas de pesquisa, criação, produção, circulação, manutenção e difusão, além de incentivar a nível governamental a criação de cursos técnicos e de graduação em instituições de ensino superior públicas e privadas (BRASIL, 2010). Além disso, foi possível iniciar a implantação de divisões de dança nos organogramas de diversos estados e municípios, inclusive com a conquista pela área de dotação orçamentária própria, como um dos resultados diretos desta mobilização. Além disso, um avanço significativo obtido foi a obtenção de um assento pelo pessoal da dança no Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPC). “A partir do diálogo permanente entre representantes da dança brasileira e poder público, o trabalho possibilitou o aprofundamento das discussões sobre a cadeia produtiva e apontou os primeiros caminhos para a elaboração de diretrizes e ações para o seu pleno desenvolvimento.” (BRASIL, 2010, p. 09).

Ao apresentar diagnósticos, realizando recomendações ao Ministério da Cultura quanto à superação dos problemas da profissão, propondo ações e estratégias para o desenvolvimento da dança e acompanhando os programas em andamento, a Câmara Setorial de Dança como

órgão consultivo contribui desde então para uma articulação nacional da categoria. Anteriormente à sua instituição, grande parte dos movimentos eram feitos pelas entidades de abrangência estadual, que mesmo sem parceria do poder público tiveram destacada atuação. Devem ser mencionadas, neste sentido, as atuações do Fórum Nacional de Dança, do Fórum de Dança do Distrito Federal, do Fórum Regional da Bahia, do Fórum Regional do Rio de Janeiro, do Fórum de Dança de São Paulo, do Movimento Mobilização Dança (SP), além do Movimento Dança Recife, Fórum do Paraná, Fórum do Ceará, Fórum de Dança de Santa Catarina, Fórum de Dança de Uberlândia, entre outros. (BRASIL, 2010).

[...] - A partir das ações desses coletivos, a dança conquista autonomia com a implantação de uma Câmara própria e específica e não como uma sub-câmara de artes cênicas como era a intenção da administração pública. - Constitui-se um amplo leque de diagnósticos, problemáticas e caminhos para o desenvolvimento da dança e, especificamente, de uma política cultural voltada à área. - A criação de Graduações e Cursos Técnicos de Dança tanto em universidades públicas quanto privadas; - A implantação de Gerências, Divisões e Coordenadorias de Dança em diversos estados e municípios. - A criação de editais específicos para a dança nas áreas de pesquisa, criação, produção, circulação, manutenção e difusão. - A criação de dotação orçamentária específica para a dança em vários estados e municípios da federação. Para além do exposto a principal função da Câmara Setorial de Dança, é subsidiar o Conselho Nacional de Política Cultural na elaboração e implantação do Plano Nacional de Cultura, a partir de 2008 como Colegiado Setorial de Dança. (BRASIL, 2010, p. 12)

A Câmara e o Colegiado Setorial de Dança estabeleceram cinco diretrizes e metas para a área, quais sejam: fomento e circulação; legislação e tributação; gestão pública da cultura; registro e memória; cultura e educação. A diretriz que se relaciona mais estreitamente com nossa pesquisa é a da cultura e educação, almejando a garantia do acesso ao ensino da dança como linguagem artística desde a educação infantil até o ensino superior. Em vista disso, estabeleceu como meta a obrigatoriedade da inclusão da dança nos currículos do ensino fundamental de todas as escolas públicas e privadas, concedendo prazo de quatro anos para tal ação, o que já foi obtido através da recente alteração na LDB. Prevê também que se faça a contratação de docentes com graduação em licenciatura plena na área da dança para ministrar disciplinas específicas e/ou desenvolver projetos específicos nas escolas públicas e privadas, o que consta na Lei nº 1.3278/2016 (BRASIL, 2016), muito embora se conceda um prazo de cinco anos para adaptação dos sistemas de ensino. Outra meta vinculada a essa diretriz é a implantação de cursos técnicos e superiores em cada estado brasileiro, com incentivo às graduações e pós-graduações *lato e stricto sensu*.

O Colegiado Setorial de Dança sucedeu a Câmara Setorial com a missão de fortalecer o canal de diálogo entre o Poder Público e a sociedade civil, a partir de um novo patamar

institucional: enquanto órgão integrante da estrutura do Conselho Nacional de Política Cultural – CNPC. Durante essa transição, buscou-se garantir a máxima participação da sociedade civil, de forma democrática, e o mapeamento da complexidade específica do setor, bem como suas demandas e carências. O Colegiado Setorial herdou as competências da Câmara, às quais se agregou a possibilidade de discutir, junto ao Poder Público, as políticas públicas para o setor da dança. Em 2008, o Colegiado, já na estrutura do CNPC, ganhou status de órgão colegiado submetido ao Plenário do Conselho e com sua estrutura e competências definidas por instrumentos legais. Esses fatores foram fundamentais para garantir a institucionalidade necessária para a estabilidade e o fortalecimento de uma arena legítima para a discussão democrática sobre políticas públicas. É com base nesse modelo institucional que artistas, produtores, técnicos, associações e entidades culturais articulam-se diretamente com o Governo Federal.

O Plano Nacional da Dança – PND, faz parte do Plano Nacional de Cultura, o qual tem como objetivo atender dispositivos legais presentes na Constituição Federal e visa promover o planejamento e implementação de políticas culturais para a proteção e promoção da diversidade cultural brasileira através do Sistema Nacional de Cultura. A elaboração do PND teve como pressuposto atender as demandas de todas as manifestações artísticas de dança, valorizando a produção brasileira em sua diversidade estética e levando em consideração seus diferentes contextos regionais, sociais, econômicos, políticos e artísticos. Com esse instrumento, espera-se que os benefícios das políticas culturais implementadas sejam acessadas pelos agentes da dança de todo o país.

Esta proposta da área de Dança está fundamentada nos resultados obtidos na 1ª Conferência Nacional de Cultura, nos trabalhos realizados pela Câmara Setorial de Dança, através de seus membros – 11 representantes de dez estados e do distrito federal, e 5 especialistas em áreas da cadeia produtiva – os quais assumiram o papel de propositores e mediadores entre o MINC/Funarte e seus fóruns regionais. Assim, durante os anos de 2005 e 2006 foram realizadas várias videoconferências e reuniões setoriais no território nacional com o intuito de debater, sugerir e encaminhar proposições sobre a cadeia produtiva da dança, as quais foram sistematizadas pela Câmara Setorial de Dança (BRASIL, 2010).

A primeira versão do PND, finalizada em 2009, foi apresentada ao Conselho Nacional de Políticas Culturais – CNPC, divulgada entre a comunidade de dança e referendada pelos delegados estaduais presentes na Pré-Conferência Setorial da Dança, ocorrida em março de 2010. Em novembro de 2010, já com a nova formação da câmara, agora transformada em Colegiado Setorial de Dança, o documento foi readequado aos cinco eixos do Plano Nacional

de Cultura, prevendo propostas a serem implementadas ao longo dos próximos dez anos as quais são estruturadas em diretrizes e ações que estão articuladas aos temas de Gestão e Políticas Culturais; Economia e Financiamento da Dança; Formação em Dança e de Público; Pesquisa, Criação e Produção em Dança; Difusão e Circulação de Dança; Registro e Memória da Dança. Esta versão final foi aprovada na V Reunião do Colegiado Setorial de Dança, ocorrida no dia 30 de novembro de 2010, no Rio de Janeiro. Diante do exposto, consideramos que o Plano Nacional da Dança aponta diretrizes que refletem a diversidade da área da dança, seus multifacetados aspectos e sua implementação contribuíra para a consolidação de políticas culturais para a dança. (BRASIL, 2010, p. 260).

### **3.4 Ensino de artes na Base Nacional Comum Curricular**

A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu título IV – Da Organização da Educação Nacional, especificamente no artigo 9º, inciso IV, estabelece que a União fica com a responsabilidade por elaborar e instituir competências e diretrizes voltadas à configuração da educação básica em seus três níveis, educação infantil e ensinos fundamental e médio. Estas passam a ser elementos de orientação para os currículos escolares em todos os sistemas de ensino brasileiros, considerando conteúdos mínimos que, integrados a uma parte diversificada, possam assegurar uma formação básica comum aos estudantes matriculados nestes três níveis em quaisquer escolas, sejam públicas ou privadas. A criação deste conjunto de conteúdos e saberes também é prevista nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e no Plano Nacional de Educação, regido pela Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014). Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como uma exigência ao sistema educacional do país, constituindo um dispositivo de governo e possuindo, portanto, um caráter de continuidade independente de trocas de gestão no poder Executivo.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Aplica-se à educação escolar [...] e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2017, p. 07).

Neste aspecto, estabelece-se uma relação de complementaridade entre a Base Nacional Comum Curricular e os currículos escolares, no sentido de propiciar aprendizagens consideradas essenciais conforme as etapas que integram a progressão da educação básica, tendo em vista “que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que



caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade dos sistemas ou das redes de ensino, considerando o contexto e as características dos alunos.” (BRASIL, 2017, p. 12). Assim, a noção de competência deve traduzir não apenas a mobilização dos conhecimentos escolares, mas a sua aplicação efetiva por meio de conceitos, procedimentos, valores e atitudes, apontando para a educação integral, visando “à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem ‘educação integral’ com ‘educação ou escola em tempo integral’.” (BRASIL, 2017, p. 17).

A construção da Base Nacional Comum Curricular se deu de maneira coletiva, sendo capitaneada pelo Ministério da Educação, onde recentemente teve aprovada sua terceira versão, incluindo todos os níveis da educação básica à exceção do ensino médio e técnico, objeto de outra frente de trabalho em andamento no mesmo sentido. Contribuíram com as discussões para a sua produção, em todos os momentos de deliberação e edição pelos quais a mesma passou: Conselho Nacional de Educação (CNE), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e suas seccionais estaduais, equipes de assessores e especialistas oriundos de instituições de ensino superior, comissão de especialistas de cada área do saber, equipe de professores revisores e equipe de sistematização das contribuições ao portal da Base Nacional Comum Curricular<sup>58</sup>.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país – além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão<sup>59</sup>.

Esta segunda versão foi colocada sob intensos e amplos debates institucionais em todas as regiões brasileiras, por meio de seminários organizados pelas Secretarias Estaduais de Educação com participação de centenas de profissionais da educação ligados das mais diversas maneiras ao processo, tendo sido o pano de fundo de discussões nos mais diferentes departamentos universitários, com especialistas do Brasil e de outros países, por meio de pareceres analíticos encaminhados ao Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e

---

<sup>58</sup> Importante destacarmos o trabalho de interlocução realizado ao longo de todo o trabalho, e mesmo após sua finalização, pelas associações profissionais e científicas, dentre as quais a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), a Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA), a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

<sup>59</sup> Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

Reforma do Ensino Médio. Para finalizar esta etapa, a terceira e final versão da BNCC revisa a segunda versão. A mesma foi encaminhada em 06 de abril de 2017 para apreciação junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O texto foi remetido com atraso, pois esta etapa tinha previsão para junho de 2016.

A estrutura da BNCC estabelece dez competências a serem desenvolvidas em cada nível de ensino conforme objetivos de aprendizagem, considerando que os alunos, no decurso de seu percurso pela escola, devem obter como resultado de seu desenvolvimento e sua aprendizagem, “uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 03). Dentre estas competências, algumas se relacionam ao tema de nossa pesquisa: - o desenvolvimento de um senso estético que possibilite o reconhecimento, enseje a valorização e capacite o aluno à fruição das manifestações artísticas e culturais, fazendo parte de atividades e práticas diversificadas de produção artístico-cultural; - a utilização dos conhecimentos advindos das linguagens, dentre elas a artística, visando a expressão, o compartilhamento de informações, das experiências, sentimentos e ideias, para com isso produzir sentidos; e - o conhecimento, o apreço a si próprio e à sua saúde, tanto no aspecto físico como no emocional (BRASIL, 2017).

No âmbito da educação infantil, seis eixos estruturantes devem servir de embasamento às interações, brincadeiras e atividades desenvolvidas neste nível de ensino. A condição de aprender e se desenvolver do aluno está ligada, neste sentido, aos eixos “conviver”, “brincar”, “participar”, “conhecer-se”, “expressar” e “explorar”, sendo que nestes dois últimos é apregoada a expressão das emoções, dos sentimentos, descobertas, necessidades, entre outros aspectos da vida, por meio de diferentes linguagens, bem como deve ser abordada a exploração de movimentos, gestos, sons e formas, ampliando saberes sobre a cultura, as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017). Dentro dos eixos estruturantes, encontram-se campos de experiências, dois dos quais nos interessam: o que se relaciona a corpo, gestos e movimentos e o que se refere a traços, sons, cores e formas. Vejamos os mesmos, respectivamente:

- Com o corpo, as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno; estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si e o outro; conhecem e reconhecem sensações e funções corporais, progressivamente tornando-se conscientes dessa corporeidade. Animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, exploram e vivenciam um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrem variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo e identificam potencialidades e limites.

- Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas possibilita às crianças vivenciar diferentes formas de expressão e diferentes linguagens e, a partir dessas experiências, criar produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens e manipulação de diferentes materiais e recursos tecnológicos. Assim, elas

desenvolvem senso estético e crítico, conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca; apropriam-se da cultura e a reconfiguram; potencializam suas singularidades. (BRASIL, 2017, p. 05).

Após a educação infantil, já no ensino fundamental, cada uma das quatro grandes áreas do conhecimento [linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas] acaba recebendo competências específicas na BNCC. A dança aparece, mesmo que não nominalmente, na sétima competência da área de linguagens. Nela o aluno deverá “usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.” (BRASIL, 2017, p. 05). Devemos pontuar que o próprio componente linguagens se subdivide em quatro outros componentes, sendo eles língua portuguesa, língua inglesa, educação física e arte. Novamente, a relação com a educação física se faz presente, estando a dança contemplada por ambos os componentes. A presença da arte como subcomponente foi alvo de importantes discussões, como veremos adiante, pois figurar neste espaço/categoria/condição, muito embora de maneira efetiva, não traduz um reconhecimento da mesma como área específica e autônoma do conhecimento, possuidora de todo um acervo de conhecimentos e procedimentos pedagógicos que lhes são próprios. A título de comparação, vejamos as competências listadas para as duas áreas:

Arte – 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Educação física – 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. [...] 4. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. [...] 9. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. [...] 11. Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2017, p. 10).

Como podemos perceber, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento [conteúdos, conceitos e processos] que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Em arte, educação física, matemática, ciências e geografia, ao longo do ensino fundamental as unidades são as mesmas, sendo que em história as diferentes unidades temáticas são distribuídas ao longo dos dois ciclos desta etapa do processo de escolarização, os anos iniciais e os anos finais. Por sua vez, as habilidades previstas em cada componente curricular, ou nos componentes que os integram, devem expressar as aprendizagens essenciais a serem asseguradas nos currículos elaborados por intermédio da BNCC para todos os estudantes brasileiros matriculados entre o 1º e o 9º ano. Em suma: as competências específicas de cada área se desdobram nas competências específicas de um componente ou subcomponente, que materializam unidades temáticas formadas por objetos de conhecimento que, por sua vez, requerem a expressão de determinadas habilidades para sua apreensão, habilidades estas que são propostas em conformidade com o ano em que o estudante estiver matriculado.

No caso específico da arte, esta é considerada uma área do conhecimento própria, patrimônio histórico e cultural da humanidade, sendo que no ensino fundamental este componente se divide e é centrado em quatro linguagens diferentes, artes visuais, dança, música e teatro. “Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.” (BRASIL, 2017, p. 151). No processo de aprendizagem em arte, independente da vertente artística trabalhada, assumem o papel de formas de expressão aspectos como a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades dos estudantes, propiciando uma interação crítica entre estes e a complexidade do mundo onde vivem. Ao ensejar trocas entre culturas, a arte também colabora, para além do reconhecimento das semelhanças e diferenças culturais, com o exercício da cidadania. Em vista disso, a Base Nacional Comum Curricular propõe que os aprendizados relacionados à arte necessitam chegar até o nível de experiência e vivência artísticas como prática social, onde alunos são protagonistas e criadores das produções desenvolvidas na escola.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em mostras e datas comemorativas, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos

conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL, 2017, p. 151).

Com o objetivo de que a abordagem das linguagens possa dar conta de caracterizar a singularidade da experiência artística, a BNCC estabelece que esta articule seis diferentes dimensões do conhecimento: - criação [fazer artístico, produção e construção]; - crítica [impressões que conduzam à compreensão e ao estabelecimento de relações entre diferentes manifestações artísticas]; - estesia [experiências sensíveis dos alunos]; - expressão [habilidade de o aluno exteriorizar e manifestar-se artisticamente em procedimentos artísticos]; - fruição [sentimentos que levam o praticante a sensibilizar-se em sua participação nas atividades de prática artística ou cultural]; e - reflexão [a construção de argumentos e reflexões sobre os aspectos gerais de uma obra artística, percebendo-a, analisando-a e interpretando-a].

Quanto à especificidade da dança, a Base Nacional Comum Curricular a define como prática artística que se dá por meio do pensamento e sua interação com o corpo, na qual o movimento dançado aparece como resultado da articulação entre processos cognitivos e experiências sensíveis. Isso permite que os processos de investigação e criação artísticas possam partir daquilo que acontece no e pelo corpo, traduzindo diversas relações entre corporeidade e produção estética. “Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo.” (BRASIL, 2017, p. 153). A proposta é que, ao longo do período compreendido entre a educação infantil e o ensino fundamental os estudantes tenham condições de ampliar seu repertório e fortalecer sua autonomia nas diferentes práticas artísticas, fazendo uso de reflexões pautadas pela sensibilidade, pela imaginação e pela crítica aos mais diferentes conteúdos que se relacionam à arte. O aprendizado em dança deverá levar em consideração as competências gerais estabelecidas de maneira genérica para as artes, mas também as competências específicas da área de linguagens, o que possibilitará o desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas ao universo do movimento. Vejamos algumas:

- Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. - Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. - Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os

aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. - Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. - Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. - Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. (BRASIL, 2017, p. 165).

Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular tematiza a educação física como o componente curricular que centra sua existência a partir das práticas corporais e suas mais diferentes formas de organização e execução, as quais devem ser “entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 171), em um contexto no qual o movimento humano demonstra uma inserção no campo cultural, não se restringindo ao movimento de um determinado segmento corporal ou ao mero deslocamento no tempo e no espaço. Essa concepção de educação física aproxima a área das linguagens, porém é preciso termos em mente, sempre, as diferenças entre cada um dos integrantes desta área, as quais podem ser evidenciadas a partir de suas unidades temáticas, quais sejam: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, sendo que a dança vem explorar

o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (BRASIL, 2017, p. 176).

Nesta perspectiva, em uma aula de educação física, durante as atividades que envolvam brincadeiras, danças, jogos, prática esportiva, ginásticas ou mesmo aulas com um enfoque de aventura, é extrapolada a perspectiva da ludicidade, tendo em vista que os alunos podem apropriar-se de regras, códigos, sistemas, técnicas e táticas, entre outros elementos que irão concorrer para sua formação integral e cidadã. Dentre algumas das competências específicas da educação física encontram-se a reflexão crítica das relações entre as práticas corporais e os processos de saúde/doença, o reconhecimento destas como integrantes da identidade cultural de diferentes populações, em diferentes espaços, gerando padrões distintos e, ainda, a utilização e apreciação das diferentes brincadeiras, ginásticas, esportes, jogos e danças onde se valorize o trabalho coletivo e também o protagonismo dos estudantes. Em vista disso, o trabalho com a dança na educação física almeja algumas habilidades, a seguir dispostas:

- Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. - Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando-as, sem preconceitos de qualquer natureza. - Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. - Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena. - Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena. - Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes. - Experimentar e fruir danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). - Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. - Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2017, p. 191).

O processo de elaboração da BNCC foi marcado pelo recebimento de milhares de contribuições e análises críticas em diferentes canais, meios e oportunidades no decorrer de sua implementação, desde as duas versões pretéritas. Dentre os assuntos em discussão, alguns temas significativos interessam à área da dança. Importa pensarmos que se trata de questão problemática, a qual nos leva mais uma vez a pensar na categorização da dança como parte do componente arte e a continuidade de sua presença como componente da educação física. Isso bate de frente com a questão discutida ao longo desta tese no sentido de que o compartilhamento de saberes e objetos de estudo acaba gerando problemas e/ou situações conflituosas entre as duas áreas em evidência, como por exemplo o fato de que, todos os anos, de mais de uma centena de licenciados em dança são habilitados ao mercado, conforme os dados do INEP anteriormente apresentados, encontrando dificuldades de inserção como docentes nas diferentes redes de ensino. Enquanto a educação física possui, na dança, um ou dois [dentre todo o conjunto] de seus componentes curriculares quando do ensino em nível de graduação, isso nas formações em licenciatura, a dança propriamente dita ainda necessita reivindicar sua autonomia enquanto área independente, com formação superior já consolidada no país, espectro de intervenção/atuação bem delimitado do ponto de vista curricular.

Caso assim deseje, à dança não cabe apenas reivindicar, mas efetivamente ocupar seu espaço na educação. Em a legislação pertinente [LDB] colocando-a como subcomponente das artes, é necessário, portanto, verificar se há interesse em uma alteração neste dispositivo para que, então, a dança tenha sua categorização definida em conformidade com seus estatutos artístico e educacional. Algumas das vozes que contribuem efetivamente com este debate ecoaram das entidades e associações representativas das artes cênicas, que congregam diferentes categorias profissionais, e também da dança, quando dos períodos de contribuição às

diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular. Atualmente, o texto se encontra no Conselho Nacional de Educação, que realiza audiências públicas – uma por região do país – até setembro de 2017. Depois disso, irá emitir parecer e minuta de resolução para encaminhar ao Ministério da Educação. A previsão é de enviar até o final de 2017. Então, o andamento do processo passa a depender da homologação do MEC para implementação. E além disso está sendo construído um guia de implementação para orientar municípios e estados no que deve ser feito agora e no que deve ser feito quando a base for homologada<sup>60</sup>.

No caso específico da disciplina arte, a maior discussão girou em torno do texto preliminar apresentar as linguagens dança, teatro, música e artes visuais como subcomponentes. Os profissionais também chamaram a atenção para outros aspectos do documento, por exemplo, os objetivos estabelecidos para cada etapa da educação básica. A Federação de Arte Educadores do Brasil – São Paulo (Faeb/SP) chegou a publicar um manifesto apontando questões que precisam ser alteradas. Já a educadora Ana Mae Barbosa organizou um abaixo assinado pelo site change.org pedindo a retirada do termo subcomponente e também a mudança do nome da disciplina para Artes, já que engloba quatro linguagens específicas. (MORO, 2016, p. 01).

Nesse sentido, o protagonismo das entidades representativas das diferentes linguagens, dentre elas a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Nacional da Dança (ANDA), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), deve ser registrado. Diversas situações foram pautadas em diferentes ocasiões e agendas, muitas delas com o próprio Ministério da Educação, apontando para aspectos problemáticos da BNCC no que se refere ao componente arte. Por exemplo, em reunião realizada em 18 de fevereiro de 2016, estas associações de pesquisas participaram de encontro com o representante da equipe de especialistas responsável pelo componente curricular arte na BNCC, com a responsável pela organização dos dados do componente curricular arte, com o diretor de currículos e educação integral e ainda com o coordenador geral de ensino médio do MEC, no sentido de retomar os tópicos de discussão já desenvolvidos no âmbito das mesmas e referendados em documento remetido anteriormente ao Ministério da Educação pela FAEB, materializando as preocupações destas associações.

Havia uma pauta de discussão que girava em torno dos assuntos já apresentados no Ofício da FAEB, assinado por todos os presidentes das associações mencionadas. Essa tinha quatro itens principais: 1. A inserção das artes como área de conhecimento autônoma, composta por quatro componentes curriculares; 2. Definição das diferentes áreas de conhecimento em Arte como componentes curriculares específicos: componente curricular Artes Visuais, componente curricular Dança, componente

---

<sup>60</sup> Informações obtidas junto à coordenadora estadual do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular, Marcia Adriana Carvalho. Em 13 jun. 2017.



curricular Música e Componente curricular Teatro; 3. Participação das associações da área de Artes no processo de reconstrução da proposta para os componentes curriculares específicos, com reuniões com a comissão de especialistas responsáveis pelo componente curricular Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro); 4. Posicionamento formal da comissão de especialistas sobre documentos enviados pelas associações das áreas de Artes ao MEC, em relação à BNCC<sup>61</sup>.

Em relação à inserção das artes como área de conhecimento, a qual é integrada por quatro vertentes artísticas, o retorno obtido foi no sentido de que a BNCC não pode se sobrepor à LDB, tendo em vista que esta definição consta na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), sendo necessário alterá-la com a definição a que se pretende para que, então, a mesma possa ser aplicada aos demais instrumentos regulamentadores e organizadores da educação básica. Além disso, foi discutida a dança como componente curricular da educação física e os problemas entre as duas áreas decorridos deste fato. No que diz respeito à expressão subcomponente, ficou definido que a mesma seria retirada, substituída pelo termo componente. Quanto à participação das referidas associações nas discussões, estas definiram representações para o acompanhamento dos trabalhos. Além disso, evidenciou-se o protagonismo das representatividades presentes ao encontro, onde inauguraram um momento importante, sendo os primeiros a encontrarem-se com o MEC, inclusive abrindo caminho para os demais componentes curriculares dialogarem com os responsáveis pela BNCC em cada área.

Outra reunião ocorreu no dia 29 de março de 2016, contando com a participação da FAEB, ABEM, ANPAP, ABRACE, ANDA, SOCINE, representantes do MinC e do MEC, com o objetivo de continuar as discussões sobre a condução do processo de elaboração e os conteúdos concretos da primeira e segunda versões do documento. Nesta ocasião, “a primeira observação de todos os presentes foi da importância – um marco histórico – dessa reunião das associações de pesquisa em função de um mesmo debate.<sup>62</sup>” Deste encontro, restou definida uma outra agenda, desta vez com a Diretoria de Currículos do MEC e com o Conselho Nacional de Educação, onde foram tratadas as possibilidades e viabilidade da configuração da arte como área de conhecimento independente na BNCC, sendo esta a principal reivindicação das entidades mencionadas. Diversas outras contribuições foram enviadas pelas mesmas e disponibilizadas ao público em diferentes ambientes virtuais, além de consideradas pelos responsáveis pela redação do texto final, enviado ao CNE.

Além dos dois encontros mencionados, houve outras agendas, como o encontro entre associações e os representantes da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

---

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://portalabrace.org/1/index.php/instituicao/documentos/abrace-na-bncc>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

<sup>62</sup> Disponível em: <<http://www.portalabrace.org.br/c2/index.php/informeseboletins>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

Educação Física (ANPEF) em 30 de junho de 2016, onde não houve acordo quanto à retirada de conteúdos e objetivos de aprendizagem da dança do componente curricular educação física na BNCC, resultando na produção de um documento enviado à Diretoria de Currículos do MEC. Posteriormente, em 07 de abril de 2016, os representantes das associações e a comissão de especialistas de artes que redigiu o documento estiveram reunidos, onde as entidades foram convidadas a analisar e “e debater os pressupostos epistemológicos que pautavam o documento, a construção dos objetivos de aprendizagem e a articulação entre os diferentes capôs artísticos no documento das Artes<sup>63</sup>”. Tendo em vista o pouco tempo disponível até a apresentação final do texto, não foi possível o aprofundamento das discussões. As discussões continuaram na etapa seguinte, durante os seminários estaduais para discussão da BNCC entre os dirigentes municipais e estaduais de educação.

---

<sup>63</sup> Disponível em: <<http://www.portalabrace.org.br/c2/index.php/informeseboletins>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

## SUPERAÇÃO OU REAFIRMAÇÃO DAS DIFERENÇAS: PORVIR

A partir de suas disposições e motivações, traçam estratégias de cooperação e/ou competitividade, para garantir novas apropriações e a manutenção do controle do capital. Com isto, deslocam-se de posições com frequência, imprimindo dinâmica ao campo. Neste processo, a conquista de reconhecimento implica autoridade, inseparavelmente definida como capacidade técnica-intelectual e como poder social. Instância legitimadora do campo, onde aspectos epistemológicos se vinculam às relações políticas e sociais. (AQUINO, 2012, p. 02).

O processo pelo qual passam os “agentes de campo” da dança descrito com propriedade por Aquino (2012) ilustra ou plasma, por si próprio, o campo de forças emblemático no qual gravitam algumas das diferentes compreensões sobre as práticas corporais, dentre as quais a dança, em um contexto onde o movimento humano assume um caráter de multiplicidade de significações e, em certa medida, de aplicações. Uma das facetas da problemática concernente ao caso nos leva à reflexão sobre a consolidação da autonomia e o reconhecimento da área da dança como área de saber a ser considerada nos currículos da educação básica como componente específico, devidamente integrada junto às demais disciplinas/áreas. Esse campo de forças pressupõe um espaço de gravitação dos elementos que lhe constituem e sustentam, o que conseqüentemente os deixa à mercê, nesse lugar entremeio, de afastamentos, aproximações, colisões, porque há toda uma dinâmica relacionada ao seu movimento, deslocamento. Nesta dinâmica haveremos de considerar como atores, ou mesmo como protagonistas, o povo da dança e o povo da educação física, tanto os sujeitos em formação, como os possuidores de atuação já consolidada nos múltiplos, e às vezes distintos, espaços pelos quais transitam. Tais espaços possuem assentamentos, bases também distintos – o que nos permite constatar toda diversidade de filiações epistemológicas para a dança.

Ao longo deste estudo, procuramos evidenciar as diferentes facetas da problemática relacionada à dança e seu reconhecimento, como área de saber autônoma e específica, no âmbito da educação básica. Nos quatro capítulos que integram o trabalho, nos dedicamos às particularidades de alguns itens, dentre tantos, que se relacionam ao tema. Neste sentido, a pesquisa *Ensino de dança em litígio: uma problemática* vem propor discutirmos a presença das artes na educação básica. A isso, cabe considerarmos fatores como: a) a produção teórica sobre o assunto e sua contribuição na análise e resolução das questões envolvendo a dança e a educação física; b) a legislação educacional e o modo como estas formações, à letra da lei, são configuradas e regulamentadas, transformando-se em profissões, muito embora aquilo que no papel está especificado nem sempre traduza a realidade concreta; c) os diferentes entendimentos

quanto ao que é dança, quanto ao que significa dançar na escola e as distintas abordagens possíveis para o trabalho com o movimento humano em âmbito educacional; d) as relações, por vezes conflituosas, entre as associações/entidades representativas das categorias e entre estas e o governo no que diz respeito ao estabelecimento de um consenso sobre a quem caberia o trabalho com o ensino de dança; e) os encaminhamentos realizados pela via judicial que permitem antevermos a emblemática relação entre a formação e a habilitação profissional e, em vista disso, conjecturarmos que não é possível o estabelecimento de consensos nos lugares de entremeio, apenas a negociação coletiva e os acordos para que as relações coletivas se equalizem.

No primeiro capítulo, receberam destaque os aspectos metodológicos que envolveram a identificação e delimitação do tema, indicando as mais adequadas ações e os procedimentos que viabilizariam o trato com o objeto. O posicionamento da metodologia como texto inicial assinalou sua importância no processo de elaboração da tese e permitiu, de antemão, explanarmos sobre o modo de operação encontrado para o exercício de articulação dos diferentes documentos oficiais utilizados, bem como das informações institucionais consideradas e também do referencial bibliográfico. Esta parte da pesquisa problematizou os movimentos realizados quando da necessidade de adequação da proposta de investigação pensada anteriormente à qualificação do projeto de pesquisa, até o seu desdobramento no escrito ora apresentado. Assim, o estudo documental e bibliográfico, de acento explicativo, se constituiu na abordagem mais apropriada ao objetivo instalado e, para dar cabo de um objeto multifacetado, mostrou-se eficaz a utilização de um método de abordagem também ele múltiplo.

Já no capítulo seguinte, onde o propósito foi desenvolver uma análise das produções acadêmicas relacionadas ao assunto para melhor conhecê-lo, organizamos um estudo do tipo estado da arte elencando as principais questões que vem sendo tratadas em teses, dissertações e em eventos de associações que congregam profissionais das áreas relacionadas quando o tema se liga a “dança”, “educação física” e “formação de professores”. Esta parte nos permitiu formar uma noção de como a temática vem sendo discutida. Embora exista uma quantidade significativa de discussões, estas ainda não conseguem dar conta de dissolver, de resolver os problemas das polaridades no campo de forças antes descrito, como é caso da influência dos aspectos legais na realidade profissional, impactando o mercado de trabalho em dança – ainda pouco abordados. Dos diversos trabalhos analisados emergiram constatações como a predileção por alguns temas e métodos de estudo, tornando-os bastante recorrentes, e o pouco ou baixo registro de investigações voltadas a esmiuçar as relações entre legislação e prática educacional na perspectiva que é proposta deste trabalho [que não se encerra aqui e terá desdobramentos].

Na sequência, propusemos uma discussão sobre a existência de diferenças entre perfis de egresso, formações superiores e habilitações em dança e em educação física, percorrendo de maneira cronológica a evolução dos dispositivos legais onde procuramos compreender as diferentes concepções de dança, de movimento, de ensino e de arte neles engendradas. Nesta seção da pesquisa também voltamos o olhar para a judicialização de questões que se originam de diferentes concepções de dança, sendo que o prisma de sua intencionalidade se coloca como o principal fator disparador das disputas de ordem jurídica. Sentenças e súmulas proferidas em todas as regiões brasileiras já advogam em favor de que a dança como forma de expressão artística e como componente curricular independente, além de já possuir vasta trajetória no ensino superior, assim como a educação física, também deve ter considerada sua área de intervenção. Área que se entrecruza entre os campos da arte, da atividade física e da docência, requerendo um tipo específico de profissional para seu exercício, a regência de classe em dança.

Por fim, no quarto capítulo, exploramos a dança e seus diversos modos de apropriação, o que implica termos em mente o fato de que o movimento humano pode ser tomado para além dos aspectos biológicos que o constituem, como por exemplo o caráter de expressividade nele evidenciado quando a intenção é o estabelecimento de alguma forma de comunicação, oferecida à interpretação, por intermédio do corpo e sua movimentação. Essa discussão nos levou, em paralelo, a procuramos conhecer como o movimento é tomado pelos profissionais que dele se ocupam, tanto no cotidiano profissional como no âmbito das associações ou entidades que lhes representam, ambientes em torno dos quais gravitam diferentes entendimentos. Também se tornou importante observarmos as políticas educacionais que se ligam à docência em dança, onde verificamos que a multiplicidade de possibilidades para o trato com o movimento, e especialmente com o movimento na dança, ainda não está configurada/materializada de modo ideal, sendo necessário avançar para que se possa superar as diferenças, sob pena de continuarmos a reafirmá-las.

O uso da expressão “superação ou reafirmação das diferenças: porvir” nos pareceu adequado no sentido de proporcionar um fechamento de nossa reflexão, aqui exposta, acerca das perspectivas trazidas para discussão ao longo dos diferentes capítulos, que tomados em sua singularidade ou em sua complementaridade nos permitiram encaminhar as questões da pesquisa e propor a tese de que pontos de abrangência na legislação educação [como que fendas abertas], juntamente a pontos de abrangência na normatização/organização institucional, acabam por gerar conflitos entre as áreas da dança e da educação física – aqui vislumbrados na perspectiva do litígio quanto ao ensino de dança na educação básica, não havendo até o momento um consenso quanto as posições e a credenciais necessárias e válidas para tanto.

A legislação, contudo, jamais será clara e nunca vai prever todas as situações possíveis. Ela apenas tem isso como objetivo, como situação ideal. Se assim o fosse, não haveria necessidade da existência do poder Judiciário. Os conflitos se dão muito mais em função da reserva de mercado, das marcas históricas pelas quais a dança adentrou a educação básica e o ensino superior, bem como os efeitos disso, e não há possibilidade de uma resolução definitiva, apenas de acordos parciais que garantam o direito da maioria. Não há possibilidade de um pacto totalizante, muito menos se ele for apenas legislativo. Todos os avanços se materializam como frutos de resistências e negociações.

Faz-se necessário chamarmos a atenção para o fato de que a área da dança ainda carece de um regulamento preciso no que diz respeito à ocupação de seu espaço, já teorizado no que concerne à sua importância pedagógica na escola de educação básica. Mesmo com tantos avanços conquistados ao longo de mais de meio século no que diz respeito aos saberes sobre a dança, a legislação educacional ainda não considera sua autonomia em relação à arte e inclusive no tocante à educação física. Deriva desta constatação a necessidade da continuidade da mobilização de seus profissionais em torno de temas como, por exemplo, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no sentido de que este dispositivo efetivamente conceba a dança como uma área própria, devidamente organizada, instituída e estatuída, e não como integrante do componente arte ou do componente educação física. Ou seja, cumpra-se a alteração recentemente realizada. A mesma situação ocorre com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde a dança se configura de maneira muito similar [só não figurando como subcomponente devido à mobilização das associações de pesquisa e pós-graduação em artes e em dança no sentido de rever o uso desta categorização na versão final da BNCC, recentemente enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE)].

Grandes avanços foram obtidos na trajetória que se iniciou quando a dança ingressou na universidade e passou a ser um curso superior, com habilitação equivalente às demais áreas institucionalizadas na universidade. Neste aspecto, cabe um destaque ao aumento significativo do número de graduações em dança em todas as regiões brasileiras, com a formação de centenas de novos profissionais a cada ano, bem como os avanços na regulamentação da profissão, caso específico do recente reconhecimento de quatro principais linguagens artísticas [artes visuais, dança, música e teatro] como integrantes das artes e também a elaboração de uma lei federal específica que regulamenta o exercício profissional, conhecida desde já como a Lei da Dança. Além disso, ainda não há no país infraestrutura instalada para formação de professores em dança para todos os estabelecimentos de ensino existentes, mas tão somente para uma pequena parcela deles. Não é apenas uma questão de regulamentação, mas também de política. Nenhuma

regulamentação faz efeitos sem políticas públicas em larga escala e sem investimentos massivos. Esses fatores, de ordem jurídica, institucional e política, vem corroborar a importância do trabalho com a dança na educação como uma prática que deve estar [mais] presente nas salas de aula brasileiras, para que o porvir possa efetivamente materializar uma situação que não se mostre ideal apenas no texto das leis, mas em sua realidade concreta no cotidiano escolar. Somente então poderemos pensar na superação dos entraves ainda hoje existentes, pois como já dito não existe na atualidade um entendimento uníssono de pessoas e instituições sobre o que é a dança. O estabelecimento de uma definição universal resta inviável pelo caráter de multiplicidade que o ato de dançar evoca. E, além disso, não é possível tomarmos o estabelecimento da dança como área de conhecimento como uma tarefa neutra, natural.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ-URÍA, F. Microfísica da escola. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez., 1996.

AQUINO, R. F. de. Uma reflexão sobre a autonomia da dança como área do conhecimento. In: **IV Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte: ABRACE, 2007.

AQUINO, R. F. A produção de pesquisas acadêmicas em dança no país: um olhar a partir de teses e dissertações. In: **V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte: ABRACE, 2008.

AQUINO, R. F. de. Formação em dança na Bahia: reconhecimento e contribuição. In: **VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 51.203, de 17 de agosto de 1961. **Cria o Serviço Nacional de Música e Dança e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51203-17-agosto-1961-390767-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978. **Dispõe sobre a regulamentação das profissões de artistas e de técnico em espetáculos de diversões e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/L6533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/L6533.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 82.385, de 05 de outubro de 1978. **Regulamenta a Lei nº 6.533/78, que dispõe sobre as profissões de artistas e de técnico em espetáculos de diversões**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d82385.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d82385.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.696, de 01 de setembro de 1998. **Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/104896.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.



\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 2.939, de 03 de maio de 2000. **Acrescenta inciso IV ao art. 2º da Lei nº 9.696, de 1º de setembro 1998, que "dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física", a fim de incluir os graduados em cursos de Dança**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 009, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 138, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em educação física**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 146, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 195, de 05 de agosto de 2003. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em música, dança, teatro e design**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 7.370, de 21 de novembro de 2002. **Acrescenta parágrafo único ao art. 2º da Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=98591>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 1.371, de 19 de junho de 2007. **Acrescenta parágrafo único ao art. 2º da Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=356213>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.343, de 02 de dezembro de 2010. **Institui o Plano Nacional de Cultura, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais e dá outras providências.** Disponível em:

<<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica DPR/SERES nº 392, de 24 de julho de 2013. **Atuação dos conselhos profissionais. Interação com as competências desta SERES. Dúvidas mais frequentes.** Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/legislacao\\_normas/2014/nota\\_tecnica\\_392\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2014/nota_tecnica_392_2013.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei do Senado nº 644/2015. **Disciplina o exercício do ofício de profissional de dança, vedando a exigência de inscrição em conselhos de fiscalização de outras categorias.** Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4265787>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei do Senado nº 7.032/2010. **Altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1368319.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos.** Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.278, de 03 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/113278.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 4.768, de 16 de março de 2016. **Dispõe sobre o ofício de profissional da dança.** Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1446930.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2005-2010. Câmara e Colegiado Setorial de Dança.**

Disponível em: <<http://cultura.gov.br/documents/10907/1087438/Plano+Dan%C3%A7a+-+Subsidios.pdf/5c6bcbf8-1b3a-4971-a3b0-ca6c9f42977b>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão 3. Disponível

em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BASEI, A. P. **O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física no ensino superior.** Dissertação (mestrado). PPGE/UFSM, Santa Maria, 2009.

BERGALO, A. Graduação em dança – contradições e reflexões sobre legitimidade e hegemonia. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (Coord.). **Dança e educação em movimento.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2003.

BERNARDO, C. A dança como atividade de educação: o papel do profissional de educação física. In: VARGAS, A. (Org.). **Aspectos Jurídicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2014.

BEVILACQUA, M.; GONÇALVES, Â. C. B.; KETZER, G. de N.; HAAS, A. N. A dança nas escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre: mapeamento da formação do professor de educação física e artes. In: **2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Porto Alegre: ANDA, 2011.

BEZERRA, L. T. P. **A dança dos monstros: corpo e estética na arte e na educação física**. Dissertação (mestrado). PPGE/UFRN, Natal, 2008.

BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRASILEIRO, L. T. **Dança – educação física: (in)tensas relações**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 2009.

CAMINADA, E. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr., 2014.

CEREGATO, L. **Os saberes da experiência discente: um estudo de caso na educação física**. Dissertação (mestrado). Instituto de Biociências/UNESP, Rio Claro, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Resolução n. 046/2002. **Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional**. Disponível em:

<[http://www.confef.org.br/extra/resolucoes.asp?cd\\_resol=82](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes.asp?cd_resol=82)>. Acesso em 01 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. A dança, enquanto exercício físico, deve ser fiscalizada pelo Sistema Confef. **Revista EF**, n. 14, dez./2004. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CONTREIRAS, C.; CURVELO, C. C. Dança na educação básica: o PIBID – Dança em escolas de ensino médio na rede pública estadual de Salvador. In: **II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. São Paulo: ANDA, 2012.

CORSETTI, B. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNirevista**, vol. 1, n° 1: 32-46 (janeiro 2006). Disponível em:

<[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/ART%20BCorsetti.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%20BCorsetti.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CUNHA, M. **Dance aprendendo – aprenda dançando**. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS,

MENDES, M. G. **A Dança**. 2. ed. São Paulo: Atica, 1987.

CUPERTINO, K. **Docência, educação física e dança: uma coreografia no ritmo de discursos polifônicos**. Dissertação (mestrado). PPGE/PUC-MG, Belo Horizonte, 2009.

CURVELO, M.; MATOS, L. A dança nas escolas de ensino médio na rede pública estadual de Salvador. In: **VII Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte, 2013.

CURVELO, M. O ensino das artes e da dança nas escolas brasileiras após a LDB 9.394/96. In: **VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte, 2014.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, G. de O.; CASTRO, D. L.; BORBA, M. C. Ações em dança na escola: experiências do PIBID dança da UFPEL/RS. In: **III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Salvador: ANDA, 2014.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ECO, H. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

EHRENBERG, M. C. **Os currículos de licenciatura em educação física: a dança em questão**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação Física/UNICAMP, Campinas, 2008.

FALKEMBACH, M. F. Práticas de ensino de dança na escola básica: primeiros passos da pesquisa. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Santa Maria: ANDA, 2015.

FARO, A. J. **A dança no Brasil e seus construtores**. Rio de Janeiro: Fundacen, 1988.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FLORÊNCIO, S. Q. do N. **O ensino de dança em educação física escolar: ressignificando o saber docente a partir da proposta dança-educação**. Dissertação (mestrado). PPGE/UFPB, Recife, 2011.

FREDRICH, V. E.; NETO, M. G. A.; POTRICH, B. L.; DUARTE, G. O PIBID dança da UFMS/RS e a práxis educativa: interface entre o fazer artístico e a formação inicial. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Santa Maria: ANDA, 2015.

FREIRE, I. M. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, Campinas, abr. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622001000100003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000100003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2)>. Acesso em 03 mar. 2013.

GASPARI, T.C. Educação física escolar e dança: uma proposta de intervenção. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005.

GAWRYSZEWSKI, B. **Confef: organizador da mercantilização do campo da educação física**. Dissertação (mestrado). PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipo fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004)

GOMES, A. K. R. Do princípio da liberdade de profissão e do histórico dos julgados do Sistema Confef/Crefs. In: VARGAS, A. (Org.). **Aspectos Jurídicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2014.

GONÇALVES, T. Dança e ensino na contemporaneidade: desafios ao artista-docente. In: **VI Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Porto Alegre: ABRACE, 2011.

HAKAMADA, É. M. **Corpo: suas representações na formação do professor de educação física**. Dissertação (mestrado). PPGE/UNOESTE, Presidente Prudente, 2012.

HOWLEY, E. T. **Manual do Instrutor de condicionamento físico para a saúde**. 3. ed. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

ILHA, F. R. da S. **O curso de licenciatura em educação física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**. Dissertação (mestrado). PPGE/UFSM, Santa Maria, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior#>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

JÚNIOR, C. de L. S. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Tese (doutorado) PPGE/UFBA, Salvador, 2005.

JUNIOR, E. L. **Poder de fiscalização do CREF sobre a dança, a yoga e as artes marciais, à luz do ordenamento jurídico**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/20669/poder-de-fiscalizacao-do-cref-sobre-a-danca-a-yoga-e-as-artes-marciais-a-luz-do-ordenamento-juridico>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KLEINUBING, N. D. **A dança como espaço-tempo de intersubjetividades: possibilidade da educação física no ensino médio**. PPGEF/UFSC, Florianópolis, 2009.

LACERDA, P. B. de O. **Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física**. Dissertação (mestrado). PPGE/UFU, Uberlândia, 2007.

LARROSA J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIMA, D. L. de; DAMASCENO, L. Formação em dança: desafios e métodos. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Santa Maria: ANDA, 2015.

LITRENTO, R. M. A educação e as atividades físicas e esportivas à luz da Lei nº 9.696/98. In: VARGAS, A. (Org.). **Aspectos Jurídicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAÇANEIRO, S. M. Dança no ambiente escolar: desafios da especificidade. In: **VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. São Paulo: ABRACE, 2010.

MALANGA, E. B. Perfil dos alunos de licenciatura em dança na cidade de São Paulo. In: **II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. São Paulo: ANDA, 2012.

MANSUR, F. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (Coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2003.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Linguagem da dança: arte e ensino. **Dança na escola: arte e ensino**. Ano XXII – Boletim 2, abr. 2012.

MARQUES, R. R. Dança na universidade do século XXI: possibilidades de práticas pós-abissais. In: **2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Porto Alegre: ANDA, 2011.

\_\_\_\_\_. Dança em mediações educacionais: sintomas de uma área específica e autônoma de conhecimento. In: **III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Salvador: ANDA, 2013.

MATOS, L. A formação de artistas-docentes de dança: espaço de incertezas e de ação compartilhada e política. In: **VI Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. São Paulo: ABRACE, 2010.

\_\_\_\_\_. A dança nos cursos de graduação e de pós-graduação: impactos e perspectivas futuras. In: **VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte, 2014.

MIYRABAIA, R. A. **Papel do conteúdo curricular dança na formação do licenciado em educação física**. Dissertação (mestrado). PPGEF/USJT, São Paulo, 2011.

MOLINA, A. J. Corpo e (im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil. In: **IV Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte: ABRACE, 2007.

\_\_\_\_\_. Dança, experiência artística e universidade. In: **VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte, 2014.

MORO, R. O impacto da BNCC no ensino de arte. **Boletim Arte na Escola**. ed. 79, jan./fev./mar., 2016. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76307>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

NANNI, D. **Dança educação – princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NASCIMENTO, F. M. **Trajetórias e práticas pedagógicas no ensino superior: os docentes de dança nos cursos de licenciatura em educação física**. Dissertação (mestrado). PPGEF/UFPEL, Pelotas, 2011.

NASCIMENTO, F. M.; MOREIRA, L. P.; NASCIMENTO, D. E. do; OEHLSCHLAEGER, M. H. K. O professor de dança nas escolas de pelotas: perfil profissional. In: **2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Porto Alegre: ANDA, 2011.

NÓVOA, A.; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FARENZENA, N.; RICKES, S. M. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, mai./ago. 2011.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese (doutorado). PPGE/UFF, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, C. A. de S.; MOREIRA, N. S.; RIBEIRO, L. Dança serve para quê? O que crianças do ensino fundamental pensam. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Goiânia: ANDA, 2016.

OLIVEIRA, D.C., Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez., 2008.

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

PEREIRA, M. L.; HUNGER D. A. C. F. Dança e Educação Física no Brasil: questões polêmicas. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 11, n. 96, mai. 2006.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. de A. (Org.). **Performance e educação**: [des]territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PINHO, C. A. A política inclusiva da Lei nº 9.696/98 e os aspectos constitucionais das Resoluções n. 45/02 e n. 46/02 do Conselho Federal de Educação Física. In: VARGAS, A. (Org.). **Aspectos Jurídicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: CONFED, 2014.

PINTO, A. da S.; RENGEL, L. P. Dança como área de conhecimento – dos PCNs à implementação do sistema educacional municipal de Manaus. In: **V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. São Paulo: ABRACE, 2009.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PRONSATO, L. Narrativas de percursos de trabalho: artistas e educadores de dança. In: **VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte, 2014.

RANGEL, N. B. C. **A disciplina dança nos cursos de educação física (licenciatura): o seu desvelar na visão do graduando**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física/UNICAMP, Campinas, 1996.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez., 2006.

RORIZ, M. F. E agora que virei professora... (de dança!?). In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Santa Maria: ANDA, 2015.

RUSCHEL, A. L. O ensino de arte na educação básica. In: **XVI Congresso da Confederação de Arte Educadores do Brasil**. Anais. Disponível em: <[http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/ana\\_luiza\\_rachel.pdf](http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/ana_luiza_rachel.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI: para uma reforma emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, A. R. T. dos. A escola e o aluno de dança: desafios da contemporaneidade. In: ICLE, G. (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

SANTOS, G. B. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar., 2013.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física/UNICAMP, Campinas, 2002.

SCHMIEGUEL, C. Conceito de lei em sentido jurídico. **Ágora Revista de Divulgação Científica**. Santa Catarina, v. 17, n. 1, p. 128-134, 2010.



SCHULLER, H. Organomáquina – movimento – dança – educação. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (Coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2003.

SILVA, E. C. A dança e a educação em tempo integral. In: **2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Porto Alegre: ANDA, 2011.

\_\_\_\_\_. Sala ambiente para a dança na educação básica. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Santa Maria: ANDA, 2015.

SILVA, R. L.; MATOS, L. H. A. de. Os desafios do ensino da dança na educação profissional e tecnológica: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Goiânia: ANDA, 2016.

SILVESTRE, A. C. O. M.; NETO, A. M. de A. A dança no contexto de lazer: percepções dos alunos e contribuições na relação ensino-aprendizagem no curso superior de educação física. In: **III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Salvador: ANDA, 2013.

SOUZA, A. P. A. Formação do professor de dança: como formar “professores profissionais”? In: **V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte: ABRACE, 2008.

SOUZA, I. Atuação do egresso da Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Goiânia: ANDA, 2016.

SOUZA, J. B. L. de. **Arte e docência em discurso: um estudo sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos superiores de Dança no Rio Grande do Sul**. 2013. 143 f. Dissertação (mestrado). PPGE/UFSM, Santa Maria, 2013.

SOUZA, M. C. M. Diferenças de abordagem da dança e sua inserção nos currículos dos cursos de arte (graduação em dança e teatro) e nos cursos de educação física. In: **VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte, 2014.

SOFISTE, A. F. S. **Profissional ou professor de educação física?** Interfaces de uma profissão regulamentada. Dissertação (mestrado). PUC, São Paulo, 2007.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre arte e docência: a formação do artista da dança**. São Paulo: Papyrus, 2006.

STRAZZACAPPA, M. Cursos superiores e cursos livres de dança: relações e influências – um estudo de caso no estado de São Paulo. In: **V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. São Paulo: ABRACE, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TRIDAPALLI, G. Reflexões sobre o ensino da graduação em dança: repensando modos de atuação. In: **IV Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Belo Horizonte: ABRACE, 2007.

TORTORA, G. J. **Corpo humano: fundamentos de anatomia e fisiologia**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

UGAYA, A. de S. **A dança na formação docente em educação física**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação Física/UNICAMP, Campinas, 2011.

VALLE, F. P. do. PIBID/UFRGS: iniciação à docência em dança. In: **III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Salvador: ANDA, 2014.

VARGAS, L. A. de. PIBID dança UFRGS: nosso olhar. In: **III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Anais. Salvador: ANDA, 2013.

VICENZIA, I. **Dança no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997

VERDERI, É. **Dança na escola: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.