

---

**Educação Física**

---

**Amanda Cristina Malafaia Bognar**

**Pressupostos de uma simbiose entre  
Educação Física e Dança**



Rio Claro  
2017

AMANDA CRISTINA MALAFAIA BOGNAR

PRESSUPOSTOS DE UMA SIMBIOSE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E  
DANÇA

Orientador: Dr. Flávio Soares Alves

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Rio Claro

2017

793.3 Bognar, Amanda Cristina Malafaia  
B675p Pressupostos de uma simbiose entre Educação física e  
dança / Amanda Cristina Malafaia Bognar. - Rio Claro, 2017  
65 f. : il., figs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação  
Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Biociências de Rio Claro

Orientador: Flávio Soares Alves

1. Dança. 2. Educação física. 3. Produção de  
conhecimento. 4. Formação acadêmica. I. Título.

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Agradeço à minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim, me apoiando e incentivando em cursar uma graduação mesmo longe de casa. Mãe, seu cuidado e dedicação me deram a esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada. Vocês, que sempre estiveram presentes em todos os passos que dei em minha vida até aqui.

Sou grata também aos meus amigos, em especial à Natália e Michely que caminham comigo desde a minha infância. À Deborah que ressignificou minha jornada na Unesp e não me deixou desanimar mesmo quando achava que não havia mais força e tempo.

Agradeço aos professores que passaram pela vida desde a educação básica até à Universidade, sem vocês eu não estaria aqui. À esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior.

Agradeço ao professor Dr. Flávio Soares, responsável pela orientação desse trabalho, que abraçou à mim e minha pesquisa. Todo seu desprendimento em me auxiliar neste projeto, conselhos, dicas, atenção e, claro, pela amizade.

Por fim, agradeço imensamente à Companhia Éxciton pelos melhores quatro anos da minha vida. Por todos os aprendizados, críticas, espetáculos. Acredito fielmente que me tornei uma pessoa melhor e uma profissional mais ética e capaz graças à todas experiências vividas nesse projeto maravilhoso.

## RESUMO

Embora sejam áreas de formação distintas, a Dança e a Educação Física possuem um objeto de estudo em comum: o corpo em movimento. Todavia, a forma como cada uma destas áreas pensa e experimenta o corpo nem sempre coincidiu. No início do século XX, por exemplo, enquanto a Educação Física lutava para se firmar como campo de produção acadêmico-científico respaldado por uma pedagogia higienista e biologicista tinha em seus propósitos nacionalistas e competitivos uma estratégia para funcionar como prática de reprodução do sistema político, cultural, econômico e ideológico vigente. A Dança, por outro lado, se constituía como prática artística de vanguarda, que buscava na linguagem dos movimentos a expressão das sensações, da criatividade e dos sentimentos humanos. Deste ponto de partida várias fases históricas se passaram, de ambos os lados, revelando políticas educacionais distintas. Na atualidade Dança e Educação Física não só se aproximam, mas também se entrecruzam, em função da edificação de pensamentos menos dicotomizantes. Para tanto, a Educação Física tem se aproximado da noção de práticas corporais e, neste ponto (que avança sobre a perspectiva do conhecimento biológico, na busca de conexões com as artes, com a filosofia e as ciências humanas e sociais) tem considerado diálogos mais profícuos com a Dança. Frente a este contexto, este presente estudo tem como objetivo analisar este intenso processo histórico de encontros, e também de desencontros, da Dança na Educação Física e compreender seus efeitos na produção de conhecimentos acadêmico-científicos e pedagógicos tecidos na interface entre estas duas áreas. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico, de caráter histórico e analítico-descritivo sobre estas áreas em questão. A experiência como estudante de Educação Física e praticante de Dança também foram consideradas na constituição desta pesquisa, ao oferecer provocações apoiadas na vivência subjetiva de uma pesquisadora intensamente envolvida no interesse pela problematização e implicação destas áreas de conhecimento e formação. Fundamentado na ideia central de evidenciar os diálogos constituídos entre Dança e Educação Física verificou-se que cada área tem inúmeras possibilidades de se pensar e trabalhar Dança sem anular as especificidades de cada uma, e ao mesmo tempo faz necessário a compreensão do potencial destes diálogos no enriquecimento e transformação dos conhecimentos e práticas atualmente preconizados na formação e atuação do profissional de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Dança. Produção de conhecimento. Formação acadêmica.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	5
2.	OBJETIVO .....	8
2.1	Objetivo Gerais .....	8
2.2	Objetivos específicos .....	8
3.	METODOLOGIA .....	9
4.	DESENVOLVIMENTO .....	10
4.1	Educação Física à luz da noção de Atividade Física .....	10
4.2	Uma introdução à história da Dança .....	15
4.3	O Ritmo .....	21
4.4	O campo de estudos da psicomotricidade como porta de entrada para um diálogo com a Dança. ....	26
4.5	Um gatilho para a inserção da Dança na Educação Física através do surgimento das Atividades Rítmicas e Expressivas .....	30
4.6	A Dança na formação em Educação Física .....	32
4.7	A formação em Dança.....	39
5.	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	50
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	55

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) é vista na atualidade como área de formação acadêmica e atuação profissional sendo resultado de um campo de produção de conhecimentos que agrega teorias, práticas e conceitos advindos de várias áreas, tais como as ciências médicas, as ciências da saúde, as teorias da educação, a filosofia, as ciências sociais, humanas, a arte e a política. Mas para chegar nesta grau de evolução teórico-conceitual e metodológica foi preciso um longo processo histórico que tem como ponto de partida o pensamento sobre o corpo em movimento.

Neste sentido, a busca pelas origens da área de conhecimento da EF nos leva às origens da própria vida e é neste ponto original que situamos também a Dança, como área de formação e produção acadêmica atual que, assim como a Educação Física tem no corpo em movimento seu principal foco de atenção e preocupação investigativa.

Embora o corpo em movimento seja uma preocupação comum às duas áreas, os modos como cada uma delas engendrou seus respectivos campos de produção de conhecimento são distintos e revelam diferentes políticas de produção de conhecimento sobre o corpo em movimento, que diz muito sobre os modos como cada formação, não só entende como também põe em prática este objeto de investigação comum.

A EF, por exemplo, por muito tempo, se interessou pela noção de atividade física e, por este conceito, traçou suas relações com o movimento humano, firmando, a partir deste conceito específico, um conhecimento fundamentalmente mecanicista, biologicista, higienista e esportivista.

A Dança, por outro lado, por se enquadrar no campo da produção artística e cultural, viabilizou outros rumos, focando seu interesse na pesquisa sobre a dimensão expressiva, linguística e comunicativa do movimento humano que, por sua vez, traz à cena da criação todo potencial crítico, reflexivo e emancipatório do ser humano como agente que se utiliza do próprio corpo para expressar ideias, interesses e intenções.

Em algum momento da história, no entanto, quando a EF foi assumindo seu compromisso pedagógico e percebendo mais claramente seu potencial na formação integral do indivíduo, outras leituras sobre o corpo em movimento foram incorporadas dando maior complexidade à sua área de formação científico-acadêmica. Foi justamente aí que a EF se encontrou novamente com a Dança – dentre outras áreas

de produção de conhecimento – para agregar em sua formação inicial práticas que viabilizassem este tratamento mais complexo sobre os conhecimentos acerca do corpo em movimento. Surge neste contexto, a inclusão de disciplinas acadêmicas curriculares como as “Atividades Rítmicas e Expressivas”, que tinham como objetivo apresentar ao futuro professor de EF práticas de musicalização, expressão, vivências rítmicas e expressivas, dentre outras atividades que davam vez e voz a uma política de produção de conhecimento menos dicotomizante e mais atenta à complexidade das discussões e reflexões acerca deste objeto central de investigação: o corpo em movimento.

Tendo em vista este panorama de evolução história sobre o entendimento do corpo em movimento, pergunta-se: como esta evolução foi se constituindo? Que marcadores nos ajudam a compreender a importância do diálogo com a Dança no enriquecimento da leitura da Educação Física sobre o corpo em movimento? Tais questões constituem as problemáticas centrais dessa pesquisa.

Tendo em vista que a Dança representa uma prática que vai além do caráter físico, isto é, muito mais que uma atividade que proporciona efeitos no desenvolvimento motor, psicológico, melhorias na qualidade de vida, ela acaba repercutindo tanto em uma dimensão estética como existencial. Partindo dessas nuances, Bryan Turner apresenta que:

A dança é uma arte peculiarmente resistente à reprodução mecânica, embora não imune a ela, e, por isso, sua qualidade de aura parece sobreviver, ainda que com potência reduzida, em nossa modernidade secular. (TURNER, 2014, p.333).

Ainda de acordo com Turner (2014), a performance artística da dança vai além dos procedimentos coreográficos, uma vez que cada pessoa interpreta com sua própria história e cultura a partir de suas experiências pessoais.

Assim, como estudante de Educação Física e personagem do cenário da Dança, surgiu a necessidade de refletir a respeito da formação do profissional que vai trabalhar com esse ofício, seja por competência e habilidade adquirida na formação universitária em EF ou quando essas mesmas qualidades são adquiridas pela experiência profissional e formação acadêmica em Dança. A discussão que esse trabalho propõe é expor o porquê e a quem se destina o direito à exclusividade em trabalhar com este conteúdo, uma vez que a Dança faz parte das manifestações da cultura corporal na qual o profissional de EF está habilitado em exercer.



Mediante ao (des)encontro existente entre essas áreas de conhecimento, onde supostamente a EF não teria base na formação para trabalhar a fundo com este conteúdo, este trabalho é impulsionado pela necessidade de refletir sobre as propostas e nuances da atuação na Dança por profissionais da EF *versus* profissionais próprios da Dança. A proposta é apresentar os posicionamentos, condições e possibilidades que cada área contém para trabalhar e pensar esse conteúdo ressaltando que esses caminhos distintos são resultados de políticas de produção do conhecimento e que dão margem para essas áreas interagirem para se complementarem ou entrar em conflito, mas que mesmo em conflito a possibilidade de criação em dança se mantem possível dentro dos dois contextos profissionais.

## **2. OBJETIVO**

### **2.1 Objetivo Gerais**

Compreender a formação e atuação em Educação Física e em Dança como áreas que possuem um ponto de partida comum: o corpo em movimento, e que, portanto, possuem infinitas correlações no âmbito pedagógico, acadêmico-científico e profissional;

### **2.2 Objetivos específicos**

- Verificar os processos históricos da formação acadêmica inicial em Educação Física e em Dança;
- Verificar como a formação inicial em Educação Física foi se apropriando de conhecimentos acerca da Dança para ampliar seu campo de produção de conhecimentos e atuação profissional;
- Verificar as dessemelhanças entre as políticas de produção de conhecimento sobre dança nas formações de Educação Física e Dança;
- Compreender a partir destas dessemelhanças, os “atritos” que impediram e/ou dificultaram os diálogos entre essas duas áreas de formação;
- Verificar possibilidades de potencialização destes diálogos, na busca por aproximações mais interessantes entre essas duas áreas formativas; (O que a Educação Física tem pra ensinar pra dança e o que a Dança tem pra ensinar pra Educação Física?).

### **3. METODOLOGIA**

Foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de selecionar e relacionar obras literárias e pesquisas publicadas em periódicos que compunham às temáticas investigadas nessa pesquisa.

Além do levantamento bibliográfico a experiência vivenciada pela autora, como estudante de educação física e praticante de dança será importante para criar um campo de problematização que agrega discussões importantes acerca da formação e atuação em Educação Física.

Princípios da pesquisa qualitativa também foram utilizados para viabilizar um exercício reflexivo acerca dos dados bibliográficos levantados. A ideia foi verificar as principais temáticas observadas na pesquisa bibliográfica para compor discussões acerca das mesmas, apostando nesta discussão como meio para dar conta das propostas investigativas desta pesquisa.

Através da análise dos estudos que relacionavam os termos dança, educação física, formação e atuação foram selecionados os que apresentaram maior relevância para os nortes dessa pesquisa.

## 4. DESENVOLVIMENTO

Bourcier (2006) apresenta que a dança surgiu antes da linguagem oral ser desenvolvida. Quando o homem tinha o intuito de se comunicar utilizava os seus movimentos como forma de expressão para manifestar suas vontades e sentimentos. Como diz ainda a autora Vargas:

O ser humano antes de falar, já dançava. A dança foi sua primeira manifestação social, uma prática corporal que nasceu junto com ele, servindo para ajudá-lo a firmar-se como membro de sua comunidade. É uma das formas de manifestação da raça humana por meio de seu corpo, constituindo conseqüentemente parte significativa de seu patrimônio cultural (VARGAS, 2007, p. 43).

Embora a dança – como prática corporal – tenha se desenvolvido em diversas nuances ela foi e é utilizada como forma de exteriorização das emoções desde os primórdios da humanidade até hoje. Essa prática corporal continua sendo uma forma de manifestação comunicativa e artística com diversos sentidos na qual o homem utiliza o corpo em movimento a fim de expor sentimentos, ideias, críticas e promovendo a libertação de sua criatividade.

Para promover e compreender o diálogo da EF com a Dança faz-se necessário traçar um trajetória histórica na tentativa de definir e entender alguns conceitos que se situam entre essas duas áreas.

### 4.1 Educação Física à luz da noção de Atividade Física

Este primeiro item do trabalho tem como objetivo apresentar como a EF se tornou o que é hoje a partir de um traçado histórico de sua evolução, incluindo conceitos importantes para futuras discussões acerca de suas características e tendências.

Os primeiros relatos a respeito de atividades físicas vêm da pré-história quando já se notavam os movimentos corporais naturais para necessidade de preparar o físico para lutar, conquistar, fugir e caçar para a sobrevivência. A partir disso a EF vem se moldando às novas tendências da sociedade e, conseqüentemente, aos desejos da população contemporânea, evoluindo a cada século para encontrar a EF que temos hoje. Por se tratar de um campo de

conhecimento, a EF teve uma evolução diferente em cada civilização, isto é, condizente com a cultura na qual estava inserida.

Importante começar diferenciando os termos atividade física e exercício físico. O primeiro compreende qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior do que os níveis de repouso. Já o exercício físico compreende uma atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem como objetivo final ou intermediário aumentar ou manter a saúde/aptidão física (CASPERSEN et al, 1985). No exercício físico as qualidades e capacidades do sujeito são determinadas através de aspectos fisiológicos e biomecânicos.

Quando se investiga as origens da EF encontra-se na China os exercícios físicos para promover sistemas higiênicos, terapêuticos e para preparação para guerra. No Japão a EF tinha o mesmo cunho preparatório, mas também abrangia fundamentos médicos e religiosos.

Segundo Ramos (1983), na Índia, além da preparação física aos militares, tinha um caráter mais espiritual com o *Yagur-Veda*, tanto que surge a prática do Yoga com os exercícios ginásticos atrelados a evolução do indivíduo pela transcendência do corpo, alma e espírito. Notam-se aqui as primeiras relação de atividade física e saúde.

Encontram-se vestígios também na Grécia que, sem dúvidas, foi uma das civilizações que mais contribuiu para a EF. Os grandes filósofos como Sócrates, Aristóteles, Platão e Hipócrates, relacionavam o corpo e alma às atividades corporais e à música. Foi na civilização Grega que surgiram os termos halteres, atleta, ginástica, pentatlo, entre outros.

Na Idade Média o corpo passou a ser visto como objeto do pecado pois havia fortes influências da Igreja. Após a tomada militar da Grécia, Roma absorveu a cultura desta civilização, porém a EF se caracterizou pelo espírito prático e utilitário, tendo assim uma visão voltada para a preparação dos soldados e da população para a guerra. Foi no período romano que surgiu a famosa frase "*Mens sana in Corpore Sano*".

Grifi (1989) afirma que durante a época renascentista, a EF incorporou a cultura e admiração do belo que, antes proibida, agora renasce com grandes artistas como Leonardo da Vinci (1432-1519). A escultura de estátuas e a dissecação de cadáveres fizeram surgir a anatomia, grande passo para a EF e a Medicina. Nesse período ocorreu a inserção dos exercícios físicos na escola devido ao trabalho de

Vittotino de Feltre (1378-1466), que fundou a escola La Casa Giocosa em 1423 (PEREIRA; MOULIN, 2006). Passou a ser reconhecida, então, a importância da saúde tanto para os soldados quanto para o povo.

Na Idade Moderna houve o surgimento das escolas e universidades e dos métodos e sistemas de EF, assim surgem quatro grandes escolas: a Alemã, a Nórdica (escandinava), a Francesa e a Inglesa. Diferentemente de antigamente, onde a informação era centralizada e a sua velocidade de transmissão era mais lenta, a EF passou a evoluir de forma mais rápida pela facilidade de acesso e da fomentação de estudos para a área.

Na primeira escola, a Alemã existe duas referências importantes, Johann Christoph Friederick considerado o precursor da ginástica pedagógica moderna e Guts Muths que era pedagogo. Assim surge a ginástica sócio-patriótica por Friederick Ludwing Jahn, cuja ideia era a força (PEREIRA; MOULIN, 2006).

Já na Escola Nórdica, o sueco Henrik Ling disseminou os fundamentos de Guts e Muths dando origem à ginástica sueca na qual era dividida em quatro partes: *“a pedagogia – voltada para a saúde evitando vícios posturais e doenças, a militar – incluindo o tiro e a esgrima, a médica – baseada na pedagogia, evitando também as doenças e visando ainda a estética – preocupada com a graça do corpo”* (PEREIRA; MOULIN 2006, p. 21).

A Escola Francesa apresentou a ginástica natural. Tem como destaque com Francisco Amorós y Ondeano, um espanhol naturalizado que teve o apoio do francês Georges Herbert (1875-1957). Esse método consistia na prática dos movimentos naturais do ser humano correr, saltar, empurrar, puxar, dentre outros.

Por último, Thomas Arnold é responsável pela Escola Inglesa que defendia o treinamento militar. Essa escola influenciou os Estados Unidos que possui o esporte como principal forma de prática de atividade física.

No Brasil, pressupõe que os índios tinham as mesmas atividades físicas com a mesma finalidade da época pré-histórica.

Por volta de 1889 na Proclamação da República, foi criado o Ministério de Instrução Pública e a EF foi regulamentada como parte do currículo escolar.

Em 1953, Lotufo com seu livro: *Ginástica e Saúde Para Todos*, defende que o trabalho muscular é importante para o sujeito ver a mudança de uma vida através de seu corpo.

No âmbito escolar, a EF passou por diversas tendências pedagógicas que colaboraram para fortalecer os sistemas políticos que estavam em vigor no país com uma prática militarista, tecnicista, e histórico crítico.

A EF na perspectiva militar era um instrumento de intervenção na educação social do país. Durante o ano de 1930 o “*corpo da Nação*” estaria controlado através da disciplina. Com a fase do Estado Novo e a Constituição promulgada em 10/11/1937 os exercícios físicos como forma de adestramento tornou-se obrigatório para toda juventude (CASTRO, 1997).

Cantarino Filho (1982) cita que no fim do Estado Novo ocorreu o IX Congresso Brasileiro de Educação Democrática, na qual a Associação Brasileira de Educação aprovou a extinção da organização da Juventude Brasileira baseada nos modelos nazistas. O tecnicismo existe desde os primeiros passos do ensino esportivo no país e perdura até hoje em alguns contextos. Durante a Ditadura Militar a EF se caracterizou mais ainda com as diretrizes da época, promovendo uma disciplina de cunho nacionalista para gerar jovens saudáveis e fortes.

A pedagogia tecnicista começou nos anos 60 e 70 com influência da Filosofia Positivista de Comte e da Psicologia Comportamental de Skinner. Nessa perspectiva era valorizado a técnica, eficácia e produtividade contribuindo para uma EF mais esportivista na qual a relação aluno-professor era equiparada à relação atleta-técnico (JANUÁRIO et al., 2012 apud TOTTI, 2012)

Outra pedagogia importante na EF é a histórica crítica embasada por Dermeval Saviani, inspirado em Marx. A proposta é utilizar o materialismo-histórico e a compreensão da dialética do contexto real que a civilização se encontra para promover uma transformação social. Mediante os seus ideais, a perspectiva valoriza a classe trabalhadora e também é oposta ao tecnicismo, pois defende uma sistematização das metodologias de ensino na qual o professor organiza seu trabalho para proporcionar ao aluno uma compreensão histórica e cultural da humanidade (SAVIANI, 2008).

A Educação Física Escolar (EFE) foi regulamentada a partir de reformas educacionais em 1968 e 1971 pela Lei 5.540 e Lei 5.692 e Decreto 69.450, respectivamente.

Dentre uma das importantes medidas que impactaram a EF no período contemporâneo, está a obrigatoriedade da Educação Física/Esportes no ensino do 3º Grau, por meio do Decreto Lei no 705/69 (BRASIL, 1969). Segundo Castellani Filho

(1998), o decreto lei no 705/69 tinha como propósito político favorecer o regime militar, desmantelando as mobilizações e o movimento estudantil que era contrário ao regime militar, uma vez que as universidades representavam um dos principais polos de resistência a esse regime.

A partir disso fica mais evidente a busca pela legitimação da área frente à sociedade, conquistando em 1º de setembro de 1998, pela Lei n.º 9.696/1998, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

Dentre os objetos da cultura corporal contemplada pela EF temos os esportes, ginásticas, o jogo, as lutas, atividades circenses, atividades de aventura, práticas corporais alternativas e a Dança. Esta por sua vez, está presente como conteúdo tanto na área de educação como na arte.

Segundo os estudos de Chaves (2002), a Dança passou a ser incluída nos conteúdos como atividade física a partir do reconhecimento como prática corporal que produz um corpo eficiente. Inicialmente o ensino da Dança esteve vinculado à Ginástica como conteúdo, principalmente voltado para o público feminino, pois favorecia a educação integral do aluno.

Mesmo que sejam conteúdos semelhantes, na escola encontramos a Dança mais frequentemente inserida nas aulas de EF do que nas aulas de Educação Artística. Já nos ambientes para o profissional do bacharelado, como clubes e academias, a Dança acaba sendo objeto de trabalho dos profissionais dessas duas áreas.

Surgem então alguns questionamentos acerca do aspecto interdisciplinar dessas áreas. Por que um mesmo saber estaria presente em duas áreas distintas? E por que ainda hoje existe essa dicotomia dos “direitos” de quem esse saber pertence?

Dança e EF, embora áreas de conhecimento e fenômenos socioculturais distintos (MARIZ DE OLIVEIRA, 1988; PELLEGRINI, 1988), possuem aspectos de estreita relação: como fenômenos, ambos envolvem o movimento humano; foi através da Educação Física que a Dança começou a ser estudada em Instituições de Ensino Superior (HAYES, 1980; KNACKFUSS, 1988); e também, ambas enfrentam processos semelhantes para serem reconhecidas e merecedoras de um lugar na Universidade. Este último ponto, envolve o objetivo desse estudo, a identificação de como esse corpo físico se faz objeto de estudo de dois campos teóricos distintos e como cada área contribui para a sua finalidade.



## 4.2 Uma introdução à história da Dança

Bourcier (2006) aponta que o primeiro registro desse fenômeno foi cerca de 14.000 anos atrás e possuía um viés sagrado. Dessa forma partimos da ideia que o ser humano dançava antes mesmo de se comunicar de maneira verbal, com seus aspectos culturais da época que se encontravam.

*“A dança não é apenas expressão e celebração da continuidade orgânica entre homem e natureza. É também realização da comunidade viva dos homens”* (GARAUDY, 1980, p.17). Para o autor a afirmação do homem como integrante de uma sociedade acontece pelos rituais, danças e cantos que constituíam o meio de sua vivência.

Segundo Muglia-Rodrigues (2013) o fenômeno da Dança é polissêmico, isto é, possui diversas configurações sociais como meio de comunicação, produção artística e técnica, exercício e atividade física e terapia.

Pode ser compreendido como uma manifestação antropológica e atualmente é considerada uma área de conhecimento autônoma com cursos específicos de formação acadêmico-científica e profissional (MORANDI, 2006).

Ribas (1959) comenta que nas próprias pinturas rupestres encontradas na África do Sul e na França na era glacial mostram homens que dançando em grupo e realizavam movimentos sem uma ordem pré-estabelecida. Para o povo feminino Bourcier (1987) identifica que as mulheres faziam da Dança como um ritual para fertilidade.

Nas pesquisas do autor conclui-se que a dança era entendida como instrumento de relação com a natureza e conseqüentemente com a própria vida em comunidade e a partir do momento que essas civilizações foram se modificando a Dança foi se transformando culturalmente seguindo os costumes de cada povo (BOURCIER, 1987)

Partindo para a Antiguidade, Bourcier (1987) não encontra muitos registros no Oriente Médio. A informação que se tem é de objetos de cerâmicas com pinturas de dançarinos em roda o que poderia indicar algum evento com padrão rítmico daquela civilização.

Constata-se que no Império Egípcio a Dança foi abordada tanto pelo ritual litúrgico como com movimentos ginásticos em outros contextos daquela sociedade.

Além do Egito, a civilização Grega possui um grande papel de disseminação da Dança pelas suas comunidades. Na Grécia ela se fazia rotina nos rituais, pois para eles essa manifestação era um dom enviado dos deuses além de proporcionar um equilíbrio da mente. (BOURCIER, 1987)

No livro de Paul Bourcier (1987) encontramos que em Esparta a Dança pírrica era instrumento do clero, da educação e também era usada como preparo dos soldados pra guerra. Os registros nessa civilização incluem o trabalho com a flexibilidade desde crianças, a educação rítmica também estava presente nas manifestações de cada população, dentro do seu próprio ritual. Diferentemente desse contexto, no Império Romano não houve uma valorização da Dança pois o objetivo era as lutas dos gladiadores com os animais (DINIZ, 2010)

A religião tinha tanto poder sobre o povo que até o século XII a Dança fez parte da liturgia e a partir desse século ela Dança foi banida (DINIZ, 2010). A autora comenta que as “Danças Macabras” sobreviveram em função de um contexto tenebroso de doença e mortes em grande escala por conta da peste, da guerra e pela desnutrição multiplicando as manifestações chamadas de Danças convulsivas.

Com surgimento do cristianismo no século XII, a Dança foi condenada e teve que buscar outros caminhos para se manifestar, se fazendo presente com danças camponesas, isto é, perdeu o cunho religioso e passou a fazer parte apenas de comemorações festivas. Nessa mesma época começou a se diferenciar os estilos baseados nas classes sociais na qual os Aristocratas abandonaram a cultura dos camponeses e criaram suas regras palacianas de se dançar (AMARAL, 2009).

Embora a tentativa cristã de abolir a Dança tenha sido forte não foi suficiente para extinguir qualquer possibilidade. Neste momento da Idade Média a civilização busca no Carnaval uma forma de externalizar sua cultura e seus sentimentos que, até então, estavam sendo oprimidos por um sistema feudal mantido pela Igreja (DINIZ, 2010).

Em Ellmerich (1964) tem-se o conhecimento de que o termo Carnaval advém de “carrus navalis”, o barco a remo que levava o primeiro bailarino e chefe do coro do dithyrambus, é a comemoração da fertilidade do deus Dionísio, sua morte e sua ressurreição”. Contextualizando, o Carnaval acontece 40 dias antes da quaresma, e passa a significar “carne vale”, ou seja, “adeus à carne” por se aproximar de um período na qual o consumo de carne é nulo. Com esse fato as Danças deixam de

possui um cunho religioso e parte para o domínio do povo, se tornando manifestações populares.

Faro (1986) ressalta que por muito tempo a Dança era um privilégio do homem e que somente muitos anos depois que as mulheres tiveram direito a participarem das Danças folclóricas.

Partindo para a segunda metade da Idade Média com o surgimento dos mestres acompanhantes com um papel importante da educação dos cavaleiros, a Dança se insere novamente como uma prática aceita. Michaut (1978) e Amaral (2009) afirmam importância de Luís XVIII e, posteriormente de seu filho, Luís XIV na incorporação do Ballet nos palcos da civilização. Por volta do século XV começou a existir uma Dança mais popular, uma vez que organizaram apresentações de espetáculos, geralmente apresentados na Itália, atraindo mais pessoas a se contagiarem pela manifestação.

Já no século seguinte a rainha da França Catarina de Médicis criou um espetáculo em 1581, intitulado “Balé Cômico da Rainha” (STEVEN apud AMARAL, 2009) coreografado por Balthasar de Beaujoyeux e considerado o primeiro balé do mundo. A partir desse espetáculo Bourcier apresenta o surgimento do “Balé de Corte” (1987, p. 73), todo estruturado em cima de uma interpretação dramática, popularizando a Dança nas civilizações europeias.

Já Diniz (2010) afirma que a Dança surgiu no gueto da Itália com Guglielmo Ebreo (Guilherme, o Judeu), que criou o primeiro tratado da Dança elencando os fundamentos principais para um bailarino: ritmo para compor uma cadência, capacidade de memorização, noção espacial, coordenação motora e leveza.

Boucier (1987) e Amaral (2009) apontam que com o início do reinado de Rei Luis XIV, em 1661, surge em 1713 a Academia Real de Dança com o objetivo de formar bailarinos profissionais, tanto que Lafontaine se formou lá e é considerada a primeira bailarina profissional da época. Assim sendo surge o termo “Ballet”, derivada da palavra italiana “ballare”. Além disto, pressupõe também que a organização dos passos advindos dos *pliés*, saltos e giros surgiram nessa época e foram que a partir desse padrão o Ballet foi se disseminando pela Europa – e posteriormente pelo mundo.

*“O ballet é a representação cênica que combina dança, música, pantomima, cenário e figurinos para dar a um enredo interpretação visual tão completa que dispensa palavras.”* (AGOSTINI, 2010, p. 18). Pode-se dizer que o ballet clássico foi

a primeira forma de Dança reconhecida como arte internacional pela população, como nos afirma Stevens (apud AMARAL, 2009, p. 3).

A partir desse marco a Dança cresce em torno de um padrão técnico por influência do Ballet seu estilo: clássico, romântico e neoclássico, e se distancia cada vez mais das manifestações populares de Dança.

Paul Bourcier (1987) nos apresenta que em 1700 Pierre Beauchamps, chamado de Raoul-Auger Feuillet, publicou um documento ou livro intitulado de Coreografia ou Arte de Anotar a Dança, no qual descreve a totalidade dos passos codificados naquele período (apud AMARAL, 2009).

O início do Romantismo no Ballet é datado a partir de 1832, na qual é valorizado os sentimentos e expressão da liberdade, contrariando o padrão estritamente tecnicista até então mantido como única forma de expressão. Nessa época surgem as sapatilhas de ponta com o intuito de promover à bailarina a ideia de leveza e suavidade na sua Dança (BOURCIER, 1987). O autor também afirma que as trocas culturais no continente Europeu, principalmente entre Itália e Espanha deram origem a diversos estilos de Dança como *canário*, pavana e também a *gavota*, dentro outros, e cada uma possuía um contexto de como e onde dançar.

O Ballet francês sofreu consequências do fim do Período Romântico, mas de acordo com Agostini (2010), a Rússia cresceu com a criação de obras de repertório que são mundialmente conhecidas até hoje como O Quebra Nozes e a Bela Adormecida.

A dança, no início do século XX, tinha-se transformado numa arte decorativa, desumanizada como uma rainha fútil e bonita, embalsamada no seu caixão de vidro. Com seu sorriso congelado, seus gestos imutáveis, seu tutu e suas sapatilhas rosa, ela estava na situação da Bela Adormecida, dormindo há cem anos enquanto o mundo mudava vertiginosamente ao seu redor (GARAUDY, 1980, p. 41).

Na Modernidade os estudos de Roges Garaudy (1913-2012) em 1980 expõem a respeito da Dança moderna quando a perspectiva era atender aos novos ritmos de uma sociedade mais urbanizada. Para Gitelman (1998) a ideia principal era dar início à uma nova forma de produzir Dança, fugindo das estruturas dos períodos anteriores. François Delsarte, Isadora Duncan, Marta Graham e Doris Humphrey são destaques nessa fase histórica da Dança.

Garaudy (1980) nos evidencia que partindo do contexto de que o início do século XX, marcado por uma imersão no mundo das máquinas, o grande desafio da Dança moderna seria participar de um processo de humanização do corpo que se

perdeu nessa época, invertendo toda história desde o Renascimento, na qual os movimentos eram traçados pelas diretrizes formais de se viver até os padrões românticos da Dança clássica.

Discorrer sobre os impulsos iniciais da Dança moderna compreende um olhar crítico de como o homem (não) se relacionava com seu corpo naquela época. Essa segmentação em prol da produção industrial tornou o homem um ser cada vez mais individual e a Dança teve que (re)nascer em meio à esse estilo de vida, tentando resgatar a expressão que existia em sociedades não-ocidentais (GARAUDY, 1980).

De acordo com Bourcier (1987) a Dança moderna se fundamenta em uma manifestação mais vigorosa para expressar suas intenções, os movimentos de torção e contração e relaxamento da musculatura se tornam evidentes nos corpos dos bailarinos dessa época.

François Delsarte (1811-1871) foi uma das primeiras pessoas a se interessar por essa nova forma de dançar. Embora não tenha deixado um registro autoral, seu aluno Alfred Giraudet realiza a organização desse material e assim Steele MacKay dissemina seus fundamentos metodológicos pelos Estados Unidos (BOURCIER, 1987).

Isadora Duncan (1877-1927) não criou uma técnica de Dança, mas apresentou uma nova forma de dançar a vida. Interessada desde criança pela natureza virou inimiga no Ballet clássico, pois acreditava que era um “falso domínio da arte” (DUNCAN apud GARAUDY, 1980). A bailarina viajou toda Europa estudando e dançando e retorna aos Estados Unidos para difundir sua própria forma de dançar defendendo o indivíduo e seus mais profundos sentimentos a partir de uma interpretação livre de se movimentar (DUNCAN, 2012).

Ruth Denis, influenciada por Duncan, e Ted Shawn são considerados por Bourcier (1987) os criadores da Dança moderna com a escola Denishawn, em 1915, com uma metodologia voltada tanto para a técnica de Shawn quanto para a prática espiritual defendida por Denis (GARAUDY, 1980).

Marta Graham (1894-1991) foi aluna de Shawn e se dedicou em extrair da música e da dança dos negros outras formas de se movimentar já que de acordo com Garaudy (1980) não concordava com a subjetividade natural extrema de Duncan nem com o misticismo de Ruth Saint-Denis. Graham queria mergulhar no problema daquela época *“onde a máquina perturba os ritmos do gesto humano e onde a guerra fustigou as emoções e desencadeou os instintos”* (p. 89). Como descritos na obra de

Garaudy (1980), criou seus próprios fundamentos: ato respirar, intensificar o dinamismo do ato, relação com chão e o princípio da totalidade. Graham, então, revolucionou a concepção que existir de se expressar através do corpo se movimentando pelas torções no tronco, contrações e relaxamento de grupos musculares.

Para Doris Humphrey (1825-1958) “um movimento sem motivação é inconcebível para o bailarino”, este é o fundamento das pesquisas de Humphrey que criou uma técnica baseada em experiências rotineiras e ações naturais humanas como a força do centro da gravidade, a respiração, a transferência do peso e a coordenação mente-corpo. Sua técnica apresenta uma possibilidade criativa e de composição que vai além do treinamento corporal para dança (SILVA, 2004).

Na Modernidade houve outros bailarinos que se dedicaram a criar novas formas de Dança, principalmente no continente Norte Americano.

No período pós-Modernidade com a Primeira e Segunda Guerra Mundial a Dança teve que sofrer uma radical mudança na sua intenção interna de se expressar. A premissa de uma Dança contemporânea dá margem para diversos marcos importantes para a história da Dança. Para Bourcier (1987), Maurice Béjart inovou por ir contra ao tecnicismo, pois acreditava que pela Dança as pessoas poderiam se permitir sentir.

Paul Taylor e Alvin Ailey foram destaques nos anos 50 um por produzir uma Dança com movimentos rotineiros e outro por começar a inserir esse conteúdo nas escolas, respectivamente (GITELMAN, 1998)

Outro nome importante é de Niklolois Cunningham que com a sua ousadia para sua época criava peças completas desde as coreografias até o cenário, aproximando artista de espectador, produzindo uma Dança que até então não tinha sido vista dentro daquele contexto. (GITELMAN, 1998).

Nesse período se vê uma prática mais pluralizada e diversificada, quando comparada aos outros períodos, pois deixa possível uma configuração ampla da história artística desenvolvida anteriormente, sem impedir de criar novas formas de reinventar a Dança, de acordo com as intenções daqueles que se permitem dança-la (GARAUDY, 1978).

Atualmente pensar em Dança envolve diversas possibilidades, pois diz respeito a uma arte, cultura, instrumento de educação e comunicação. A partir de

então este fenômeno foi construindo pontes com outras áreas até se configurar como área de conhecimento autônoma como é conhecida hoje.

Para pensar em Dança como uma prática “multi-instrumental” é preciso conhecer o fundamento que a possibilita ser utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem: o ritmo. A partir dessa conceitualização novas proposições serão percorridas, tornando possível iniciar as verificações de semelhanças que tornam possível promover o diálogo da Dança com a Educação Física

### 4.3 O Ritmo

No pronunciamento de abertura do congresso sobre “O ritmo na Educação Física” que aconteceu em Stuttgart em 1961, o presidente Franz Klemmen se manifesta dizendo que “*No conozco ninguna definición de ritmo que sea valedera*”<sup>1</sup>. Logo se vê a difícil ação de se definir esse fenômeno, porém mesmo assim vários estudos foram desenvolvidos na tentativa de esclarecer as possibilidades que o ritmo tem a nos oferecer. O trabalho de Sborquia (2014) em seu capítulo “As manifestações rítmicas e expressivas: sentidos e significados na Educação Física” é um deles e traz um interessante resgate da trajetória das inúmeras tentativas de vários estudos de definir o que é ritmo. De início, a autora apresenta uma perspectiva etimológica do termo que se origina no vocábulo grego *rhythmos*, que significa “*tudo aquilo que se move aquilo que flui*”. Além disso, López (1977) e Idla (1976) apresentam um consenso sobre a palavra ritmo, afirmando que deriva do grego *rhein* que significa fluir, correr, contudo (ROETHIG, 1963 e GEORGIADES apud PICOLLO, 1993) nos alerta sobre a importância de analisar o contexto que essa palavra surgiu. Na idade média tinha-se a ideia de medida como uma ordem rígida de movimento sem a consideração de uma dimensão subjetiva. Logo, a semântica do termo “original” não representaria devidamente o que ritmo significa.

Hoje, a busca por uma definição que contemple todas as singularidades desse fenômeno continua e em estudos mais contemporâneos encontra-se que “*ritmo é único, sendo que os elementos que o compreendem, a força, o espaço, o tempo e a*

---

<sup>1</sup> Não conheço nenhuma definição de ritmo que seja verdadeira.

*forma é que se modificam*” (HANEBUTH, 1968 apud SBORQUIA, 2014, p.21). Este autor se destacou pelo fato de proporcionar um alcance maior da importância do entendimento do termo, não se limitando apenas para os professores de EF, mas sim colocando o ritmo em igualdade com outras qualidades da natureza.

Idla (1976, p. 26) apresenta que *“o ritmo não existe somente na música, constitui também um fenômeno orgânico-biológico. Nós não só ouvimos, mas vemos, sentimos, vivemos com todos nossos sentidos”*.

López (1977) buscou a definição nos registros na Era Comum em Heráclito (século VI e V a.C) e Platão (século IV e V a.C). Para o primeiro, o ritmo é tudo que está em constante movimento, em trocas ininterruptas. Já para Platão, o ritmo é considerado como um princípio ordenador do movimento inerente ao homem, presente em todas as manifestações do universo. Para López (1977, p. 5) o ritmo é como uma *“força criadora e energia vital. Está presente em todas as manifestações do universo e inclui as humanas. É a causa do equilíbrio no movimento, da ordem e proporção no espaço tempo”*.

Além disso, existe a métrica, isto é, a análise quantitativa do ritmo, que compreende tudo que pode ser dividido e contado de maneira exata. Klages (apud Idla, 1976) define o ritmo como a renovação do semelhante e a métrica, a repetição do idêntico. Nessa perspectiva a ação, para ser rítmica, deve ter determinada ordem e proporção no tempo e no espaço. Para Dalcroze (apud PICOLLO, 1993, p. 15), um autor que será apresentado com mais detalhes posteriormente nesse trabalho, o ritmo se encontra no mesmo domínio que a métrica, isto é, são elementos fixos de uma mesma composição. Ainda nessa linha de raciocínio encontra-se Le Boulch (1982) que em seus estudos em psicocinética apresenta o fator quantitativo na estruturação rítmica, pois esta se configura nas ações do tempo, contudo o autor também defende a importância da dimensão qualitativa, visto que essa representa a consonância de conjuntos distintos de ações motoras em tempos diferenciados. A partir desse primeiro gatilho o autor afirma que uma das maneiras de manipular o trabalho com de ritmo com movimento é através de uma sincronização sensório-motora contribuindo para uma melhoria na percepção temporal e criação de novas estratégias a ritmos diferenciados (apud SBORQUIA, 2014).

Lapierre e Aucoutier (1984; 1985a; 1985b) apresentam que o ritmo é um fenômeno espontâneo com três qualidades fundamentais e a partir delas é construída uma estrutura rítmica. A primeira delas é a noção de regularidade que se refere à



capacidade do sujeito de realizar ações sucessivas com frequências diferentes. Em segundo tem a noção de alternância que é a capacidade de alternar um ou mais elementos de forma regular, e por último tem a noção de agrupamento que está intimamente ligado à noção de intervalo e que diz respeito à regularidade da reunião de ações/movimentos.

A partir dessas definições nota-se que uma característica comum entre elas é a necessidade de englobar as diversas possibilidades que esse fenômeno representa, sendo assim torna-se possível notar as diferentes formas em que o ritmo se torna presente na vida do ser humano. Como o ser humano se movimentava para se expressar e comunicar antes mesmo da linguagem oral surgir, chegamos no ponto que a relação entre ritmo e movimento também já estava presente em diversas faces do cotidiano do indivíduo de maneira interna e externa individual ou grupal (SBORQUIA, 2014). A autora apresenta, inclusive, as interfaces do ritmo:

- Interno: diz respeito ao individual, natural ou biológico. (Ex. gestos, processos fisiológicos, etc).

Ainda nesta caracterização inicial, o ritmo interno pode ser classificado com cinético, circadianos e cinestésicos. Respectivamente são ritmos biologicamente involuntários, ritmos que se repetem em intervalos regulares e ritmos que são voluntários.

- Externo: Consiste nos ritmos que rodeiam o ser humano que interferem a todo instante nos demais ritmos e assim cada pessoa reage de uma maneira única frente à essa circunstância. As possibilidades desse ritmo externo podem ser:
  - Ritmo individual: ritmo inerente à pessoa e que está de acordo com a sua personalidade, caráter e perfil físico.
  - Ritmo grupal: reflete a homogeneidade de um trabalho coletivo.
  - Sociocultural: configura a cultura de uma população, por exemplo, o ritmo distinto de uma região urbana para um rural.
  - Institucional: algo estabelecido e instituído, como datas comemorativas do calendário.
  - Cósmico: ritmos cíclicos e periódicos, como as estações do ano.

Além disso, Lapierre e Aucoutier (1985b) apresentam outros cinco aspectos que jogam ser mais integrais sobre este fenômeno e sua relação com o movimento

humano. Primeiramente concerne à subjetividade, individualidade e espontaneidade que compreende as estruturas neuro-psicomotoras primitivas das pessoas, sendo assim é uma comunicação infraconsciente.

No segundo aspecto nota-se uma associação mais palpável quando tentamos aproximar ritmo e movimento humano, pois se caracterizar por um fato neuromotor reverberando em uma resposta motriz no corpo.

Outra dimensão é a possibilidade perceptomotoras que podem ser exploradas de maneira racional e matemática, destaca-se aqui a capacidade de se intelectualizar esse fenômeno.

Um quarto aspecto que, embora ainda não tenha muito conhecimento mas gera efeitos de grande serventia à quem usufrui, é o mecanismo neuropsicológico da hipnose.

Por último os autores apresentam a interlocução social, e por isso coletiva, que estão presentes nos mecanismos psicomotores do inconsciente.

A partir da assimilação das singularidades deste fenômeno torna possível compreender que essas distintas dimensões atuam simultaneamente na rotina de vida dos indivíduos.

Ainda sobre esse diálogo de ritmo e movimento, alguns autores apresentam que as respostas rítmicas são resultados da experiência da pessoa, como Grupe (apud HANEUTH, 1968, p. 24) dizendo que *“a expressão do meu corpo é no fundo a expressão do meu eu”*. Todavia, Haneuth (1968, p. 26) provoca afirmando que *“nunca se poderá reconhecer e enriquecer a alma, o corpo e o espírito sem a formação do corporal”*. Nesse ponto de conceituação nota-se a primordialidade de definir ritmo a partir de um fenômeno interno e, novamente, imprescindível e inerente na vida do ser humano, fazendo parte então, do seu desenvolvimento como sujeito.

A partir desses panoramas acerca desse fenômeno é possível compreender alguns fundamentos teórico-metodológicos do trabalho rítmico e como isso vai reverberar nas primeiras conexões do ritmo com a Dança e desta dentro da EF.

Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) formou-se em piano e composição pelo Conservatório de Genebra, foi professor de solfejo e harmonia por dezoito anos na mesma instituição. No início do século XX ele se empenhou na elaboração de um dos seus maiores trabalhos com ritmo: solfejo corporal, que inicialmente ficou conhecida como Ginástica Rítmica. A proposta é centrada na ideia de *“desenvolver e harmonizar*

*as funções motoras e reger os movimentos corporais no tempo e no espaço*” (LANGLADE apud PICCOLO, 1993, p.32).

Assim como já foi discorrido inicialmente sobre o autor e sua perspectiva na qual métrica e ritmo estão equiparados, é importante acrescentar que ele não descartava a subjetividade uma vez que considerava necessário construir uma inter-relação entre cérebro, ouvido, laringe para modificar e desenvolver todo o organismo já que o desenvolvimento humano sempre foi o objetivo final da sua proposta. Jáques-Dalcroze (1965) acreditava que a partir das experiências entre sujeito e ação dentro da gama de possibilidades das atividades rítmicas poderia preludear o “eu” de cada indivíduo, propiciando o entendimento das suas sensações, ao desenvolvimento da criatividade e espontaneidade no seu exercício de se comunicar com o exterior.

Pressupõe-se que o surgimento das atividades rítmicas e os primeiros passos de uma Dança – reconhecida como área de conhecimento - estariam ligadas à utilização da proposta de Dalcroze como método pedagógico no ensino de ginástica feminina (GAIO, 1996.)

O solfejo corporal proposto por Dalcroze (1965) tem o objetivo de fazer o com que o sujeito possa reconhecer e expor os aspectos musicais no próprio corpo, pois essa educação rítmica acontece no encontro da música com o movimento corporal a fim de que o sujeito aprenda ouvir, identificar os estilos musicais e aqueles que integram a cultura do meio cultural, sabendo interpretar e criticar essa produção estética. Além disso, o indivíduo se torna capaz de controlar seus movimentos já que a educação pelo ritmo acontece do interno para o externo regulando e coordenando seus gestos (SBORQUIA, 2014). No trabalho sobre a Ginástica Rítmica, ou também, Rítmica de Dalcroze, entende-se que para que ocorra uma execução do ritmo meticulosa é preciso que a comunicação e resposta neuromotora seja rápida, porém, eficaz.

O sentimento rítmico corporal se desenvolve por educação do sistema muscular e nervoso na qualidade de transmitir pela expressão e graduação da força e da elasticidade no tempo e espaço, - a concentração na análise e a espontaneidade na execução do movimento ritmado; e qual permite notar e criar o ritmo interior e exteriormente (DALCROZE apud PICCOLO, 1993, p.32)

Assim como Jacques Dalcroze, Carl Orff (1895-1982) também contribuiu nas pesquisas na qual o corpo é utilizado como ponto de partida para a educação musical. O músico que sempre foi muito ligado ao teatro ensinava música, Dança e ginástica

para crianças. Para ele o movimento corporal é fundamental para a aprendizagem musical, não se restringindo apenas a ritmicidade.

Segundo Lima e Rüger (2007) o método de Orff está organizado em quatro níveis de aprendizado: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. Sendo assim o músico valorizava a vivência em detrimento da conceitualização e buscava uma evolução gradual dentro desses níveis, pois acreditava que o próprio aluno era capaz de descobrir sua musicalidade.

A partir de todo esse panorama histórico e conceitual fica evidente que o ritmo está presente em toda circunstância do ciclo de vida do ser humano e que, como fenômeno, contribui de maneira concreta para o desenvolvimento do sujeito através da sua relação ritmo-movimento na qual o corpo em movimento se torna instrumento de aprendizado e comunicação. Essa relação se dá por meio da exploração dos princípios rítmicos a fim de produzir o seu movimento pelo corpo orgânico, isto é, ele não é subvertido enquanto matéria estritamente funcional ou a uma máquina técnica, mas sim como corpo organizado, funcional, técnico, estético e artístico (BRUNO, 2001).

#### **4.4 O campo de estudos da psicomotricidade como porta de entrada para um diálogo com a Dança.**

Esse corpo em movimento é resultado das diversas percepções e experiências que o humano passa durante todo seu ciclo de vida. É partir das pesquisas na área da fisiologia que surge o interesse de se estudar o desenvolvimento das estruturas do sistema nervoso central (SNC). Em resumo esse sistema atua no trajeto de respostas que o nosso movimento tem desde a sua origem no cérebro até a ação motora causada pelas contrações musculares.

Partindo desse pressuposto situa-se a EF como ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana, na qual compreende a ciência da compreensão e explicação da conduta motora (CUNHA apud CASTELLANI FILHO, 1988). Assim como Neves (2014) apresenta, a Motricidade Humana se destina à estudar as possibilidades neurofisiológicas de movimentação que o corpo humano – como ser integral – é capaz de promover.

Quando pensamos em todo embasamento técnico-metodológico das atividades rítmicas e expressivas e seu espaço dentro da EF passa pela necessidade

de pensar a inclusão da Psicomotricidade como área de estudos que nos faz pensar que o corpo em movimento não pode ser explicado apenas pela dimensão motora, mas que também deve agregar a dimensão psíquica, em um binômico que torna mais complexo o entendimento do corpo em movimento.

Jean Le Camus (1986) dedicou-se ao trabalho de investigar e explicar a Psicomotricidade com todo seu contexto histórico e teorias. O autor expõe que foi aproximadamente em 1870 que surge o termo “psicomotor” para identificar as regiões do córtex cerebral que são responsáveis em processar a imagem mental e movimento.

A literatura indica algumas evidências a respeito dos primeiros registros da prática da Psicomotricidade. Levin (1995) apresenta que o médico Edouard Guilmain, em 1935, criou um método denominado Reeducação Psicomotora na qual se compõem na aplicação de vários testes psicomotores para a avaliação do perfil da criança, surgindo então um programa para essa investigação a fim estabelecer formas de intervenção terapêutica.

Já Negrine (2002) expõe que foi por volta do início do século XX, mais precisamente em 1909 na França, com um viés da biomedicina na área de neuropsiquiatria infantil que Dupre usa o termo Psicomotricidade com uma aplicabilidade.

Esses primeiros registros foram de grande relevância para os avanços da área. Alguns pesquisadores como Lapiere e Aucouturier (1984) que estudaram o desenvolvimento da comunicação na primeira infância e como isso influencia na personalidade do sujeito, foram além da Reeducação Psicomotora pois julgavam que haviam lacunas que poderiam ainda ser preenchidas. Com isso criaram uma prática educativa que trabalhasse o desenvolvimento das capacidades e qualidades da criança “[...] já que a reeducação psicomotora estava sendo geradora de insegurança, culpa e ansiedade. Surge aqui a ideia da Educação Psicomotora” (AUCOUTURIER ; LAPIERRE apud SILVA; FALKENBACH, 2014, p. 2).

Conclui-se então que o ritmo faz parte do desenvolvimento psicomotor da criança, ao passo que elas vão acumulando vivências perceptomotoras responsáveis na sua evolução não como possuidora de um corpo, mas por ser um corpo.

Psicomotricidade de cunho educativo deve estar destinada a crianças em idade pré-escolar, pois nesta faixa etária, pode-se buscar diferentes formas de exteriorização corporal, além de explorar diferentes formas de expressão e de comunicação. Permitindo uma rica vivência simbólica, a ação psicopedagógica pode favorecer uma diversidade de

estratégias que visam o avanço da comunicação, da exploração corporal e do vivenciamento simbólico. (NEGRINE, 2002).

Entender como o ritmo do movimento humano se desenvolve no tempo e espaço é arquitetar os conceitos da área da Psicomotricidade, campo que foi tomando proporções maiores, pois se trata do homem nas relações com seu corpo em função de suas experiências com o meio físico. Pode ser identificada como uma manifestação corporal já que consiste na resposta dos movimentos a partir de gestos coordenados através das estruturas psíquicas e mentais do ser humano (NEVES, 2014).

Alves (2008) afirma que existem nove noções dos aspectos psicomotores que uma criança deve desenvolver:

**1. Coordenação Motora:** Capacidade de coordenar os movimentos decorrentes da integração entre o comando cerebral e as unidades motoras.

**2. Coordenação Motora Fina:** Capacidade de coordenar os movimentos decorrentes da integração do cérebro com as unidades motoras de pequenos grupos musculares.

**3. Equilíbrio:** Ação de resistência, estática ou dinâmica, contra a gravidade, mantendo o corpo sustentado através da combinação de ações musculares.

**4. Lateralidade:** Noção de direita e esquerda do indivíduo, podendo ser homogênea, cruzada ou ambidestra.

**5. Esquema Corporal:** Capacidade de identificar a si mesmo como corpo em movimento ou posição estática em relação a objetos e ao espaço. Com isso o sujeito tem a consciência das possibilidades de expressar-se por meio deste corpo.

**6. Imagem Corporal:** Caracteriza pelo reconhecimento que o sujeito tem de seu próprio corpo como resultado de suas experiências da percepção e sentimento que possui de si mesmo. Essa noção se relaciona com as suas expectativas sociais e emoções.

**7. Orientação Espacial:** Diz respeito a como o indivíduo se localiza no espaço que o circunda, isto é, orientar-se em um ambiente físico e ter e percepção de relacionar-se com os objetos ao seu redor. A partir disso o sujeito cresce e se move independentemente.

**8. Orientação Temporal:** Capacidade de perceber as ações e acontecimentos na dimensão do tempo.

**9. Ritmo:** É a ordenação constante e periódica de um gesto motor de acordo com a percepção de sons num espaço e tempo.

A partir desse gatilho torna necessário articular os conceitos da Psicomotricidade ao processo de amadurecimento do indivíduo ainda criança, ou seja, compreender as fases de desenvolvimento dos aspectos acima apresentados. Na tabela a seguir estão elencadas as características do desenvolvimento psicomotor da criança por faixa etária, estudado por Le Boulch (1985, 1987).

**Quadro 1 – Aspectos específicos por idade**

<b>Idade</b>	<b>Características</b>
<b>Até 5 anos.</b>	Movimentos cinestésicos e demais elementos motores são inconscientes.
<b>5 aos 7 anos</b>	Corpo mais independente, ou seja, possui mais consciência da sua imagem corporal.
<b>6 e 8 anos.</b>	Inicia-se uma relação corpo-objeto no espaço mais evidente.
<b>7, 8 e 9 anos</b>	Começa a traçar outros planos de referência além do seu próprio corpo.

Fonte: Adaptado (LE BOULCH 1985, 1987 apud SBORQUIA, 2014)

Importante enfatizar que a criança não tem consciência racional desse trabalho rítmico que ela produz. Mas sabe-se que há estruturas psíquicas que são responsáveis pela assimilação do ritmo tanto no sentido lógico quanto pelo aspecto afetivo e emocional (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1985b).

Com todo esse aparato rítmico aparecem os primeiros de movimentos de uma política de conhecimento que se articula com a Dança que encontramos nas escolas e nos cursos superiores de EF. A educação rítmica se funde com a dança na proposta de usufruir de um conhecimento que vai além do fazer técnico e artístico, principalmente por estarem interligados ao movimento humano, ou seja, ao trabalho do corpo considerando sua motricidade, cognição e emoção.

Assim temos Rudolf Laban (1879-1958), que enriqueceu o campo das manifestações rítmicas com a expressão corporal. A pesquisa do bailarino é uma das grandes referências na filosofia da dança moderna e nas ideias da Escola Nova

disseminada por John Dewey. Laban (1978, 1990) criou a *corêutica* que consiste na análise do movimento humano a partir de quatro fatores: tempo, espaço, peso e fluência. Cada aspecto representa uma gama de possibilidades quando interligados no corpo que dança. Além disso, ele também apresentou a *eukenética*, que diz respeito à capacidade de se expressar pelo movimento. Para Laban, esses fundamentos eram imprescindíveis para que o corpo dançasse. O autor possuía uma *“preocupação explícita de fazer do ensino da dança um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação; objetivava uma educação essencialmente através da dança”* (MARQUES, 1999, p. 71)

#### **4.5 Um gatilho para a inserção da Dança na Educação Física através do surgimento das Atividades Rítmicas e Expressivas**

Fundamentado assim nesses aspectos apresentados sobre a educação rítmica a partir do corpo em movimento temos o surgimento das disciplinas de atividades rítmicas e expressivas e com isso a porta de entrada para o conteúdo de Dança nos cursos de Educação Física. Daiuto (1994) afirma que em 1935 surgiu a primeira turma de licenciatura em EF e encontra-se pela primeira vez a disciplina de Teoria e Prática de Danças Clássicas e Rítmicas incluída na grade curricular do curso.

Embora tenha sido um avanço frente ao contexto histórico da EF no reconhecimento da importância da educação rítmica para seus graduandos, demorou alguns anos para que este cenário apresentasse uma mudança realmente significativa.

Poucos anos depois, precisamente em 17 de abril de 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto da Universidade do Brasil, situada no Rio de Janeiro foi inaugurada com a proposta graduação em EF de no mínimo três anos. Dentro da grade do curso tinha a disciplina de Ginástica Rítmica, na qual só poderia ser ministradas e cursadas por mulheres abaixo dos 35 anos como também não poderia exercer a profissão nessa área após os 40 anos de idade (SÃO PAULO-SP/CENP, 1985, p. 35).

Além disso, existiu a Resolução nº 69/69 foi aprovada a obrigatoriedade para ambos os sexos a disciplina “ Rítmica”, mas é importante advertir que o emprego dessa intitulação foi para causar menos rejeição pelo público masculino nos cursos, situação que não aconteceria se a denominação fosse Dança (SÃO PAULO-



SP/CENP, 1985, p. 255). Lamentavelmente o fator cultural foi e ainda é uma das grandes barreiras que esse conteúdo enfrenta para ser desenvolvido com a mesma qualidade que outros, tanto que algumas instituições de ensino superior de caráter privado ainda mantém essa nomenclatura com o amparo do Ministério da Educação e da Cultura.

De acordo com o Dr. José Gilmar Mariz de Oliveira, da Escola de Educação Física e Esporte da USP (EEFEUSO), desde 1994 o conteúdo curricular Rítmica não se manifesta de maneira isolada na grade, pois está incluída em outras disciplinas que trabalham o desenvolvimento motor. Em outra universidade pública, a professora Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo afirma que na Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF) o procedimento foi semelhante à EEFEUSP, além disso, os próprios professores comentam que na maioria das vezes o conteúdo é aplicado por professores convidados, pois são especialistas na área. (SOUZA JUNIOR, 2002). Embora a aparente tentativa seja interessante no que diz respeito à inclusão do conteúdo ao longo do curso não nota-se o devido espaço que a disciplina deveria ter dentro da grade curricular.

Essa situação não é simultânea entre todas as instituições de ensino superior. Algumas defendem o curso isolado da disciplina Rítmica, pois compreende que um enfoque específico na área contribui tanto para a emancipação desse campo de estudo quanto para a formação do professor que atuará na escola e do profissional de EF. Quando um graduando não tem a oportunidade de estudar a Rítmica ele carece de fundamentos que serão exigidos na sua prática profissional então ele geralmente acaba reproduzindo um sistema tecnicista de ensino de ritmo e da dança - quando há experiência extra ao meio da formação inicial – ou às vezes acaba anulando esses conhecimentos. Portanto torna-se imprescindível a abordagem desse conteúdo uma vez que através do ritmo são provocados aprendizados à cerca de si mesmo como indivíduo integral e na sua capacidade de se comunicar com o mundo.

A seguir será discorrido uma revisão a respeito dos processos históricos da formação acadêmica inicial em Educação Física e Dança. Dessa forma será possível comparar esses dois campos e como a formação inicial em Educação Física foi se apropriando de conhecimentos da Dança para ampliar seu campo de produção de conhecimentos e atuação profissional.

#### 4.6 A Dança na formação em Educação Física

Com o surgimento da disciplina de Atividades Rítmicas e Expressivas na formação em Educação Física, a Dança ganha maior espaço no cenário acadêmico-científico.

Primeiramente a introdução da Dança na EF ocorreu pela ginástica, estruturados nos métodos ginásticos no século XVIII (LANGLADE; LANGLADE, 1970). Como disciplina passou a ser reconhecida como um elemento importante de ensino para expressão criativa e educação rítmica. Dessa forma, é instaurado em 1926 o primeiro programa de dança destinado aos professores de educação física na universidade de Wisconsin nos Estados Unidos da América, voltado apenas para o público feminino (MIRANDA, 1991 apud EHRENBERG, 2008).

Em 1940, no Brasil, é inserido a disciplina no curso da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil liderado por Helenita Sá Earp e assim, *“a dança passa a compor o currículo das licenciaturas em educação física, contribuindo para a formação do futuro profissional no 1º e 2º graus”* (SBORQUIA; PÉREZ GALLARDO, 2006).

Embora sempre tenha existido obstáculos para que a Dança conquistasse um espaço de maior legitimidade frente às outras manifestações corporais na área de EF, alguns pesquisadores contribuíram significativamente para as reflexões dessa temática como Claro (1988) e Nanni (1995).

Edson Claro propôs em 1988 o método dança-educação física (MDEF) que consiste um conceito multidisciplinar e interdisciplinar de se pensar e fazer Dança na EF. Depois de ter experimentado técnicas, nomeadas por ele, ortodoxas e alternativas de preparo corporal, Claro defende que o corpo merece outros tipos de tratamento (apud UGAYA, 2011 p. 50).

Para o pesquisador as técnicas não deveriam ser trabalhadas de maneira separadas, formando um corpo unilateral, pois *“o trabalho de uma técnica isolada traz consigo o fator negativo de alienar o profissional de Educação física e transformá-lo num simples instrutor e repetidor de exercícios”* (CLARO, 1988, p. 53).

O estudo de Claro (1988) proporcionou um avanço indiscutível no diálogo dessas áreas de conhecimento por se tratar de uma proposta teórico-prática. Além disso, deu início à uma desmitificação da Dança ser vista apenas como recreação, prática exclusivamente feminina ou uma mera diversão.

Outro estudo importante foi apresentado por Nanni (1995) com a ideia de discutir o ensino da Dança desde a pré-história até a universidade. A preocupação da autora estava centrada na aquisição de técnicas, o que é compreensível considerando o contexto histórico no qual estava inserida. No que concerne a sua proposta no ensino superior a autora apresenta algumas sugestões de ementa e conteúdo programático:

O processo ensino-aprendizagem deverá se processar sempre de forma atraente, motivando diversificações de formas positivas e hierárquicas, através de atividades experimentais veiculadas por movimentos exploratórios e experiências. Sempre que possível integrá-las no processo como um todo sempre de forma lúdica, portanto, recreativas (NANNI, 1995, p. 70).

Esses trabalhos configuram um momento importante de discussão da Dança na formação em EF, e foi a partir desse gatilho que a prática, profilática ou desenvolvimentista, começou a ser inserida em um novo cenário no qual o ensino cartesiano do século XVII era - é ainda - predominante. Por conseguinte, inicia-se o processo de desconstruções dos pré-conceitos que a Dança sofre na EF na tentativa de impulsionar uma formação inicial e ensino de qualidade para aqueles envolvidos (UGAYA, 2011).

O contato que o estudante de EF tem na sua formação inicial pode representar como o futuro profissional irá abordar as práticas da cultura corporal após sua formação. Este termo começou a ser utilizado por volta dos anos 80 em um novo contexto de abertura política nacional e numa nova perspectiva crítica sobre a esportivização da EF, que até então era baseada nos padrões alemães (TAFFAREL; ESCOBAR, 1987, CASTELLANI FILHO, 1988, SOARES, 1996, ALMEIDA, 1997).

No material intitulado como O Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992, p. 62) referiu-se ao conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que *“os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade”*.

Para Bracht (2003), o termo mais apropriado seria *cultura corporal de movimento*, poisorna melhor com a nova construção do objeto da EF, na qual sua função social representa as práticas corporais e como elas constroem a cultura e é influenciada por ela. Entretanto o autor aponta também que é imprescindível um cuidado com a proporcionalidade aplicada dos conceitos de cultura e movimento, ou seja, este último não deve gerar uma proposta mecanicista de prática (Bracht, 2005).

A ideia do termo defendido por Bracht é o tornar mais estreito com a especificidade da EF dentro do contexto escolar.

O Coletivo de Autores (1992) defende que a Dança faz parte das aulas de EF. Mesmo que ela ainda confronte seus aspectos expressivos com sua abordagem técnica de movimento, os autores consideram que essa formação técnica não é o objetivo da escola, mas que a Dança deve proporcionar ou favorecer o *“surgimento de gestos e expressões, imprimindo e dando liberdade ao aluno para que ele dê sentidos e significados à sua dança”* (apud EHRENBEG, 2014 p. 47).

Ehrenberg (2003) releva que o conteúdo de Dança está presente nas aulas EF, porém de forma superficial ou reproduzindo movimentos mecânicos e estereotipados. Gaspari (2005) também identifica que a Dança é utilizada somente em momentos festivos, não favorecendo uma formação humana do aluno-cidadão, mas apenas no domínio técnico do movimento criado pelo professor. Além disso, em alguns cenários a Dança é oferecida somente às meninas da turma, potencializando um estereótipo baseado no gênero do indivíduo.

No processo de formação inicial o mais importante é compreender o porquê e como ensinar determinado conteúdo na escola. No caso da Dança a autora Ehrenbeg (2008) argumenta que independentemente se o professor gosta ou não da modalidade ele deve ter consciência que é um conteúdo obrigatório, portanto deve estar preparado para tal.

Partindo do pressuposto que a Dança também é um conteúdo pertencente à EF e deve ser abordado na escola a disciplina deve estar presente na curso de formação superior na área. Na pesquisa de Ehrenbeg (2003), a autora elenca os objetivos e conhecimentos necessários que licenciado deve possuir para o trabalho com Dança:

- Oferecer oportunidades de vivenciar diferentes conteúdos de Dança, compreendendo as características das diferentes linhas, desde sua gênese até suas modificações mais recentes;
- Proporcionar a vivência das diferentes formas de organização social, partindo do trabalho individual ao coletivo presentes nas danças;
- Proporcionar os conhecimentos acerca do domínio conceitual das danças;
- Incentivar os alunos a procurarem variadas formações sobre as danças;

- Vivenciar o aumento da complexidade de integração grupal, discutindo e solucionando problemas acerca dessa questão;
- Oferecer sugestões e fomentar discussões que possibilitem a descoberta de formas de adequação dos conteúdos da Dança à realidade da atuação profissional nos diferentes segmentos de ensino;
- Facilitar a integração dos conteúdos da Dança para a formulação de composições coreográficas.

Quando se trata de educação básica Ugaya (2011, p. 60), numa crítica cultural, apresenta que as escolas negligenciam os saberes “não-intelectuais”, como as artes, mas que a EF é mais bem aceita por ter o respaldo saúde embutido na área.

Na legislação educacional temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que compreende a educação básica, e por fim as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas para o ensino superior.

Mesmo com as reformulações da LDB 9.394/96 algumas escolas trabalham voltadas apenas para o preparo do vestibular, esquecendo da formação do aluno-cidadão como ser integral. Assim, Pérez Gallardo et al (2003), afirmam que a escola se tornou um espaço de instrução e aquisição de técnicas, sendo considerado supérfluo qualquer saber tratado em seu interior que não vise a estes objetivos (apud UGAYA, 2011). À vista disso a Dança é abordada (quando é abordada) como um mero complemento de outros conteúdos curriculares, não tendo um espaço legítimo dentro do currículo escolar (STRAZZACAPPA, 2006).

Com a instauração dos PCNs em Educação Física (PCNs/EF) (BRASIL, 1997) a Dança é inserida no bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas, descontextualizando a prática como manifestação cultural e à configurando como uma mera atividade (UGAYA, 2011).

A autora ainda analisa os documentos do PCNs/EF tanto para o ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998) como para o ensino médio (BRASIL, 2000) e aponta que a Dança está inserida de maneira confusa e inconsistente, não contribuindo para uma formatação condizente ao que a manifestação pode fornecer ao seu praticante.

Uma nova proposta metodológica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), nela a Dança está como uma unidade temática entendida da seguinte forma:

Explora 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)

Mesmo que o objetivo da pesquisa não seja elucidar profundamente à respeito da Dança dentro da Educação Artística (EA) é importante validar que nesse documento a Dança também está presente na área de EA, com outros objetivos específicos condizentes ao *locus* que está inserido.

Considerando uma interpretação acerca da temática da EF, nota-se que a visão tecnicista de movimento centrada nos trabalho rítmico e na criação de coreografias ainda são presentes na abordagem da Dança dentro da EF. Todavia, a BNCC orienta que as características históricas, culturais e sociais sejam também evidenciadas em 8 (oito) dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

A configuração desses documentos, ainda mais com a nova proposta da BNCC, são de grande importância para uma valorização e consolidação da Dança dentro da escola e conseqüentemente nas reestruturações do ensino superior para preparar o professor para as novas diretrizes. A seguir está apresentado de maneira sintetizada as diretrizes dos dois documentados acima citados par a abordagem da Dança na EF.

**Quadro 2 – Propostas metodológicas/diretrizes para Dança na escola**

	<b>1ª a 4ª séries do ensino fundamental</b>	<b>5ª a 8ª séries do ensino fundamental</b>			<b>Ensino médio</b>
	- Danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha etc.	- Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que			Atividades ritmadas, danças e jogos musicais que fazem parte do

PCNs Educação Física (1997, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Danças urbanas: rap, funk, break etc.</li> <li>- Danças eruditas: clássicas, modernas, contemporâneas etc.</li> <li>- Danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, Olodum, Timbalada etc.</li> <li>- Lengalengas</li> <li>- Brincadeiras de roda; cirandas</li> <li>- Escravo de Jó</li> </ul>	têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal: danças, mímicas e brincadeiras cantadas.			universo do aluno.
BNCC Educação Física (2017)	<b>1º e 2º anos</b>  Danças do contexto comunitário e regional.	<b>3º ao 5º ano</b>  Danças do Brasil e do mundo; Danças de matriz africana e indígena.	<b>6º e 7º anos</b>  Danças urbanas.	<b>8º e 9º anos</b>  Danças de salão.	

Fonte: elaborada pela autora

Mesmo que as diretrizes contenham falhas ou inexatidões para alguns ciclos, elas promovem um fator primordial: reconhecimento. São nessas propostas que a Dança vai conquistando um espaço importante no cenário educacional da EF e propulsiona outras reflexões que irão gerar frutos ainda mais significativos para a área.

Constata-se então que a Dança deve ser inserida nas aulas de EF assim como as outras manifestações corporais já que ela proporciona um desenvolvimento de *“valores humanos através da expressão corporal entendida neste contexto como forma de comunicação, criação e relação com o mundo”* (UGAYA, 2011, p. 69). Por isso as propostas de ensino-aprendizagem devem buscar contemplar as necessidades e interesses do aluno, isto é respeitar a sua experiência cultural adquirida ao longo de sua vida (GASPARI, 2004).

Para que esse feito ocorra o professor não precisa ser um exímio bailarino, mas deve possuir competências e habilidades críticas de pesquisa para saber analisar o ambiente que está inserido, à quem se destina esse conteúdo e valorizar a abordagem de todos os conhecimentos não se baseando nas suas predileções pessoais. Isso significa que o professor não pode se acomodar numa reprodução reducionista de ensino desvalorizando uma prática em detrimento de outra.

Partindo desses pressupostos a respeito da Dança na formação em EF, foi possível verificar como que ela – como área de conhecimento - foi inserida dentro de outro corpo de saber e como é orientado a sua aplicabilidade dentro do contexto escolar. Para a última sessão dessa revisão será proposto uma investigação a respeito da Dança como área de formação autônoma (MORANDI, 2006) e como os estudiosos da área respondem à apropriação da Dança pela EF.



#### 4.7 A formação em Dança

Mortari (2013, p. 100) apresenta a seguinte problemática: *“quando danço faço arte, quando estudo/pesquise a Dança estou a fazer ciência. Será assim tão simples?”*. Para a autora, investigar a Dança faz parte de um processo maior do que apenas pesquisar Dança, é necessário entender como o corpo se reverbera nesse fenômeno.

Na obra da autora esse caminho de estudo se inicia no século passado com Rudolf Laban, Isadora Duncan, Martha Graham, entre outros são base para pesquisas contemporâneas. Nesses estudos atuais a proposta não é fazer ciência segregando o corpo e sociedade, mas sim compreender como o indivíduo se integra no mundo pelo seu corpo. Assim, o campo de estudos sobre a Dança se estabelece como um espaço de múltiplos conhecimentos, de cruzamento de saberes, disciplinas e metodologias (FRALEIGH; HANSTEIN, 1999).

O século XX é considerado por Alter (1991) e por Batalha (2006) a era da Dança por conta do desenvolvimento de intérpretes e artistas a partir de uma necessidade por novas linguagens para a área. Foi a partir desse momento que a Dança foi reconhecida como campo de conhecimento autônomo, se desvincilhando da música e do teatro (ALTER, 1991 apud MORTARI, 2013, p. 102).

Verifica-se também que na segunda metade do século XX, houve o surgimento de Associações de Críticos da Dança e de distintas Sociedades que visavam desenvolver a pesquisa Histórica sobre o tema. Além disso, surgem os primeiros Congressos e Seminários Acadêmicos, com objetivo de movimentar este campo de conhecimento. (MORTARI, 2013)

Adshead-Lansdale e Layson (1994), Portinari (1989) e Bourcier (1987) desenvolveram trabalhos acerca da trajetória histórica da Dança e qual significado ela possuía dentro de cada contexto.

Com os estudo de Adshead (1991) nota-se o desenvolvimento de uma análise sistematizada das diferentes práticas da Dança. Esta preocupação também ocorre nos trabalhos de Preston-Dunlop (1986) na qual a autora elenca a proposta de Laban. Nas duas linhas de pesquisas ocorre a preocupação de apresentar a importância de pensar em como utilizar os elementos da Dança dentro de cada contexto.

A ideia acima foi citar alguns dos muitos estudos que existem sobre o início do processo de investigação da Dança no século XX, quando a produção de

pesquisas em Dança começou a criar um campo de problematização acadêmico pautados principalmente em como este fenômeno se desenvolveu histórica, cultura e socialmente.

Para compreender como a Dança surge como disciplina de um curso de graduação como área de formação autônoma reconhecida pelo MEC é interessante considerar como ela alcançou o “status” de profissão.

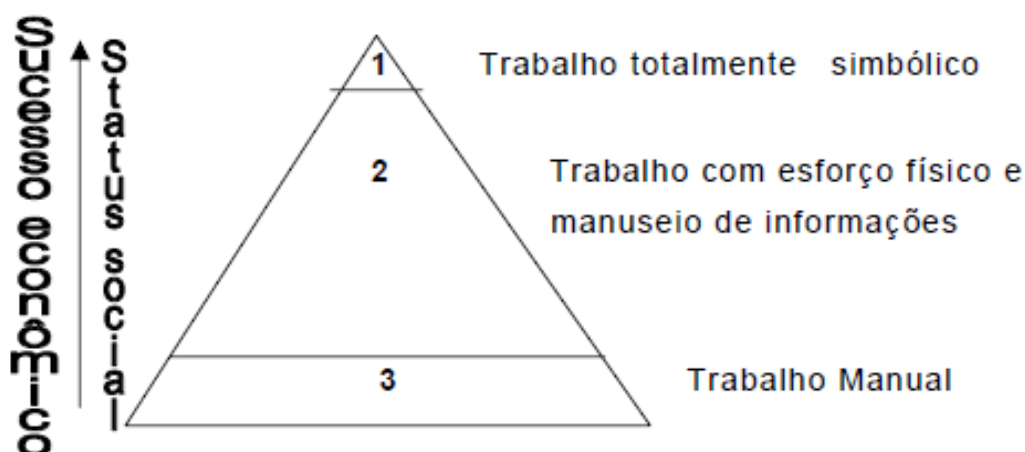
Em uma primeira instância a profissionalização é considerada como um processo histórico-cultural que se altera de acordo com o contexto econômico que a sociedade se encontra, refletindo como a área é colocada e valorizada no mercado. (MONTE, 2003)

De acordo com a autora citada acima, à primeira vista o profissional em Dança tinha como função apenas coreografar passos e pessoas. Porém esse cenário foi mudando em virtude das necessidades emergentes da sociedade com o passar dos anos. Assim surgiram instituições de ensino e estabelecimentos (como escolas, faculdades e academias) com o objetivo de fomentar outras formas de Dança.

Quando se fala em profissão existem duas perspectivas diferentes para serem conceituadas: prescritiva e descritiva. Na primeira é sistematizado uma hierarquia de ocupações e essa pirâmide se dá de acordo com o nível de formação do indivíduo.

Toffler (1991), apresenta que essa hierarquia representa o grau de importância social que o trabalho possui. O autor elabora uma pirâmide onde o eixo x configura o sucesso atrelado ao status social em função das habilidades desenvolvidas no ofício.

**Figura 1 – Hierarquização do Trabalho**



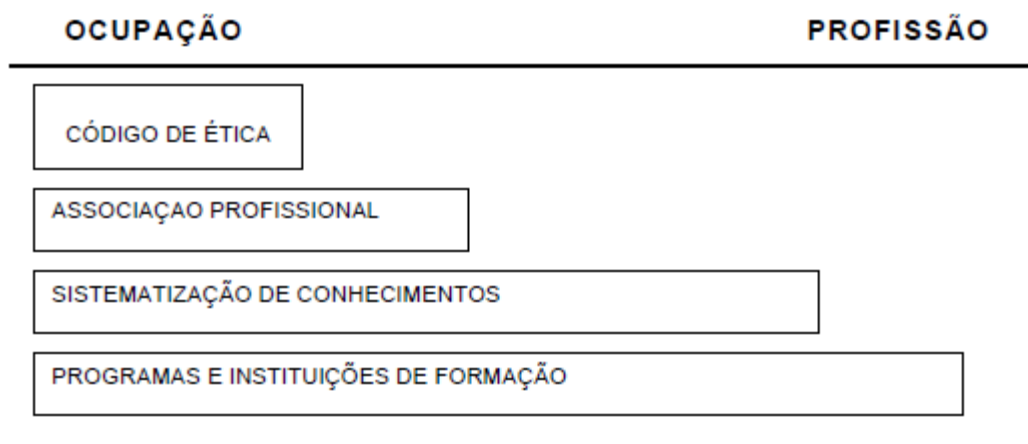
Fonte: TOFFLER, 1991 apud MONTE, 2003

Para Toffler (1991) o item 1 compreende ofícios com alto grau de sucesso econômico como cientistas, programadores, área de finanças e afins. No grupo 2 são profissões que lidam com pessoas e que geram, obtêm ou fornecem informações. Já o terceiro grupo representa profissões de cunho estritamente físico. Importante observar que há discrepâncias quantitativas nessa pirâmide, isto acontece pois entende-se que no grupo 2 mais profissões estariam englobadas por se caracterizar de áreas que intermeiam os dois extremos.

Nessa abordagem prescritiva a Dança se insere no segundo bloco de hierarquização, pois é necessário o trabalho físico mas também gera comunicação e troca de informações inter e intrapessoal (MONTE, 2003).

Na abordagem descritiva, a profissão é compreendida a partir da necessidade de adquirir um montante de conhecimentos, habilidades e preparação para o trabalho. Dessa forma, Nascimento (1998) sistematiza os critérios que são considerados para que uma atividade seja considerada uma profissão.

**Figura 2 – Profissionalização da Dança**



Fonte: TOFFLER, 1991 apud MONTE, 2003

Segundo Nascimento (1998), para a profissão ser reconhecida é necessário uma formação específica, pois assim os conhecimentos estruturados podem proporcionar o domínio do assunto para aquele que o estuda. Então, aqui faz necessário a criação de programas oferecidos por instituições a fim de desenvolver os conhecimentos e habilidades específicas de um saber.

A associação profissional se caracteriza pela atuação em defesa dos direitos e interesses da categoria (classe) profissional.

O código de ética configura as normas de conduta desejada para os profissionais, projetando uma imagem social deste frente às outras áreas.

Baseado nessa perspectiva a Dança avança do posto de mera ocupação para uma profissão, pois só será configurada como tal quando existirem programas de formação institucionalizados *“implementados em faculdades e escolas reconhecidas pelo Ministério da Educação, com aval para emitir certificados de formação profissional.”* (MONTE, 2003, p. 21).

O surgimento de programas de graduação em Dança é um fator muito significativo nesse processo de profissionalização já que cria um campo de conhecimento próprio, mas ainda não é suficiente. A autora citada acima adverte que o ensino por meio de instituições refletem uma preocupação da sociedade com a qualificação do público e da fomentação para o desenvolvimento de uma campo de conhecimento cada vez maior.

Monte (2003) também apresenta que até o momento os profissionais da Dança são amparados pelo Sindicato dos Artistas e por associações regionais que buscam intervir na defesa e direito dos profissionais, mas esses órgãos não são suficientes para fiscalizar e promover melhorias significativas para a área em rumo à sua profissionalização. Outro fato dificultador é a ausência de um código de ética para os professores da área.

Segundo a autora a formação em Dança pode acontecer de três formas: a educação formal, a não-formal e a mista. A primeira diz respeito à uma graduação na área de Dança, de EF, Artes, ou ainda cursos técnicos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) (MONTE, 2003).

Andrade et al (1999) revelam que a Escola Municipal de Ballet Clássico (Rio de Janeiro, em 1930) e a Escola de Bailados da Prefeitura Municipal de São Paulo na década de quarenta foram as primeiras escolas de dança Clássica no país. A partir disso os autores afirmam que a ministração de aulas de Dança Moderna ocorreu em 1932, no estado de São Paulo e na Bahia em 1952, por iniciativas particulares ou através de órgãos públicos de cultura.

No âmbito universitário a Dança aparece por volta dos anos 50 com a ida da professora Yanka Rudzka para a Bahia, convidada para dirigir os cursos livres de dança oferecidos pelo Departamento Cultural da Universidade Federal da Bahia. O trabalho universitário nesta época concentrou-se na formação do dançarino, enfatizando a criatividade, a expressividade e técnica interpretativa, aliadas aos conhecimentos básicos de estética e de história da arte. (ANDRADE et al, 1999)

Assim surgem os cursos livres de Dança, em 1956, influenciados pela diretriz da escola Alemã e pelos trabalhos de Laban, Mary Wigman e Kreutzberg, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estes cursos se transformaram pouco tempo depois na graduação em Dança da faculdade, conferindo os diplomas de Magistério Elementar, dançarino Profissional e Magistério Superior no 4º, 5º e 6º ano, respectivamente.

O segundo curso surge 28 anos depois na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), em 1984. Além deste, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) também insere o curso no seu catálogo. Segundo Andrade et al (1999) cada instituição traçou uma linha diferente de trabalho. Na FAP a proposta era desenvolver a formação baseada nos princípios técnicos, criativos e pedagógicos. Já a Unicamp buscava um

aprofundamento na metodologia do ensino da Dança e na preparação técnica como instrumento da autoconsciência e a identidade corporal (apud MONTE, 2003, p. 25)

Posteriormente outras instituições foram inserindo a graduação no seu rol de cursos, como a Faculdade da Cidade no Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ), a Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes (Santos – São Paulo) que atualmente está desativado, a Faculdade Tuiuti (Curitiba – PR), Faculdade Senador Flaker (São Paulo-SP), e a Faculdade Marcelo Tupinambá (São Paulo-SP). No estado do Rio Grande do Sul a graduação em Dança esteve presente na Universidade de Cruz Alta (Cruz Alta – RS), criado em 2002 mas extinto em 2010, Outra instituição do estado é a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), localizada em Canoas, que em 2003 criou o primeiro curso de tecnólogo na modalidade e em 2008 tramitou para a habilitação em licenciatura. (PEREIRA; SOUZA, 2014).

Resgatando os estilos de educação, a não-formal configura os cursos fornecidos em academias ou instituições que não possuem reconhecimento legal (MEC). Essa natureza pode gerar uma formação estritamente técnica pois acontece apenas pela prática, então dificilmente será provocado a reflexão desse corpo em movimento, formando um profissional tradicional que ensina a partir de um parâmetro de reprodução de saber (PACHECO; FLORES, 1999 e AQUINO 2001 apud MONTE, 2003).

Por fim, a formação mista acontece tanto pelo ensino acadêmico como também pela experiência do sujeito. Nessa formação mista, o curso superior pode ser tanto em Dança quanto Artes ou Educação Física.

Mortari (2013) apresenta que em 1994 a Faculdade de Motricidade Humana, em Portugal, foi a primeira instituição a oferecer cursos de formação de *Stricto Sensu* na especialidade da Dança promovendo o desenvolvimento da produção científica.

Mas afinal, qual a intenção de cursar uma graduação em Dança? Além de dançar, o estudante analisa, discute, critica pesquisa e documenta a Dança. A proposta vai além do formar um bailarino, pois conjuga a integração de prática e teoria (STRAZZACAPPA, 2006).

De acordo com a plataforma e-Mec, um banco de dados dos cursos, instituições, localidade e modalidades oferecidas autorizados pelo MEC, permite uma busca oficial para ilustração esse parâmetro. Atualmente existem 29 instituições de ensino superior que configuram um total de 39 graduações em Dança, nas habilitações de bacharelado e de licenciatura. Esse valor é significativo visto que há

um intervalo de quase 30 anos na criação do primeiro para o segundo curso superior na modalidade. O documento proposto pelo MEC/CNE em 2003 expõe a seguinte orientação sobre a formação em Dança no Brasil:

O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: 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 autoestima 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. (MEC/CNE, 2003, p. 4-5)

Após esse parâmetro da formação superior em Dança no país, migra-se para uma nova proposição no tema: a educação básica, espaço que representa o cenário de atuação dos formados em licenciatura na área (ou não), como será apresentado a seguir.

Inicialmente o ensino de Arte em suas quatro manifestações (música, dança, teatro e artes visuais) esteve aos domínios da Educação Artística (EA) com a vigência da LDB 5692/71 (MARQUES, 2001). De acordo com os PCNs, a arte é apresentada como *“uma área curricular com conteúdos específicos e uma função tão importante quanto às outras áreas de conhecimento”* (MORANDI, 2005, p. 12), deste modo provoca no aluno a oportunidade de experimentar e aprofundar seu conhecimento em diferentes formas artísticas, a mesma autora ainda comenta que com ensino da arte o aluno se torna mais sensível na percepção de mundo.

Marques (2012) apresenta que em 1992 a Dança passou a fazer parte do Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como uma *“linguagem artística diferenciada”* (p.17).

Posteriormente com a atualização da LDB 9.394/96 a Dança se (re)qualifica na educação básica e ocorre um avanço no reconhecimento dessa prática como elemento importante na formação do cidadão, mas também é instaurado uma crise sobre qual profissional estaria habilitado à oferecer o conteúdo (STRAZZACAPPA, 2006).

Pereira e Souza (2014) contextualizam essa situação com a perspectiva de que os licenciados tem a obrigatoriedade de atuar na escola, portanto, na educação básica. Porém, embora a *“dança constitua um campo específico de atuação docente,*

*ela se encontra vinculada a áreas que abrangem formas distintas de expressão artística/corporal” (p.27)*

Nos PCNs essas formas distintas dão margem para a apropriação da Dança também na EF, uma vez que essa área confere as práticas de cultura corporal de movimento como jogos e brincadeiras, esporte, ginástica, lutas e Dança. No entanto, Strazzacapa e Morandi (2011) observam que é justamente por essa pluralidade que a Dança possui é que resulta em uma (não) caracterização dessa área de conhecimento autônoma – como defende Strazzacapa e Morandi (2006) - já que não detém um conteúdo próprio.

A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a EF também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente [...] mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas todas as linguagens artísticas proporcionam [...] (STRAZZACAPPA, 2006, p. 17)

Dessa forma, Darido e Rangel (2005, p. 202) exprimem que o conteúdo de Dança dentro da EF tem como objetivo promover o autoconhecimento, não a técnica, e a partir desse processo o aluno se torna capaz de reconhecer em si e no meio externo as manifestações dançantes, discuti-las e *“atentar para a criatividade de suas possibilidades de movimentação corporal, transformando-as em dança”*.

Em contrapartida, Strazzacappa (2006) e Morandi (2006) apontam que os cursos superiores em EF não oferecem um aprofundamento digno na área da Dança quando comparado à outros conteúdos, isso ocorre justamente pelo vasto leque de possibilidades que a EF se incube de ministrar. Logo se parte da premissa que, o professor de EF não possui respaldo suficiente para oferecer este conteúdo de maneira integrativa e significativa aos alunos de acordo com as possibilidades que a Dança possui. A autora ainda comenta que nas aulas de EF, quando o conteúdo é abordado, o professor pode acabar reproduzindo uma metodologia tecnicista e dicotomizante de Dança, as aulas são extremamente superficiais ou ainda nem acontecem.

Assim como Pereira e Souza (2014) apontam, independente da forma como a Dança é abordada na educação básica é fato que a realidade atual do cenário educacional carece de certezas realmente efetivas para os professores. Se a Dança foi menos considerada ao longo de toda história em detrimento de outras manifestações artísticas, a escola acaba reproduzindo esse contexto cultural e ainda



– infelizmente – potencializa essas incertezas através da disputa de conteúdo entre as áreas de conhecimento. Vale apontar que essa disputa está centrada na razão epistemológica dessas formações, então embora as diretrizes do ensino superior venham se configurando conforme às novas perspectivas ainda não traçaram orientações que proporcionem menos “segregação do conteúdo”.

Nessa interpretação epistemológica é importante comentar também que, na implantação de uma graduação em Dança esta deve possuir um *locus*, isto é, um departamento na qual o curso estaria inserido. No que concerne à área de Arte a Dança possui uma intenção distinta do que quando inserida dentro da EF. Dessa maneira, chega-se ao ponto que a formação em Dança como conhecimento na área artística promove, entre tantas outras possibilidades, algo em específico: o estudo sobre a preparação do artista cênico.

Na utilização cênica do corpo, o teatrólogo Patrice Pavis (1996, apud STRAZZACAPPA, 2006) apresenta dois entendimentos desse corpo. No primeiro o corpo é um lugar e se abstrai de si mesmo quando se apropria de uma interpretação dramática. Já no segundo, o corpo é material, e não manifesta apenas uma ideia mas também a si mesmo. Nessa segunda colocação há a preocupação com a linguagem corporal e as técnicas corporais.

A partir desse corpo material surgiram teorias de antropologia teatral. Eugenio Barba, por exemplo, reflete sobre o sujeito na representação e busca determinar técnicas corporais baseadas nas diversas culturas de manifestações artísticas para o preparo desse ator-bailarino. Outro estudo é a etnocenologia, idealizado por Jean-Marie Pradier, que busca compreender nas *“diferentes culturas, as práticas corporais e dos comportamentos humanos espetaculares organizados”* (1995, p. 46 apud STRAZZACAPPA, 2006).

Em resumo desses conceitos o que é importante considerar para essa pesquisa é que o corpo está em constante representação. Entende-se que todo nosso comportamento na rotina diária é uma resposta aos aprendizados de todo o ciclo de vida das técnicas corporais.

Marcel Mauss (1872-1950) conceitua esse termo como *“maneiras como os homens, sociedade por sociedade, de uma maneira tradicional, sabem se servir do corpo”* (MAUS, 1936, p. 370-371). O que diferencia um artista para um não-artista é que no primeiro caso o sujeito se utiliza, pois, é *“seu”* corpo como instrumento de visibilidade, logo, ele se detém de duas formas: como um corpo cênico e um corpo

para vida cotidiana. Já no segundo caso o sujeito é caracterizado apenas com essa representação comum.

Assim, Strazzacappa (2006) contextualiza apontando que uma vez aprendida a técnica, ela lhe pertence, mesmo que não a utilize mais. Essas técnicas corporais são resultados de fatores como pluralidade dos corpos e por aspectos socioculturais determinados pelos valores do indivíduo. Desse modo, a escolha de uma técnica corporal está intimamente ligada à noção e expectativa de estética que a pessoa possui para si mesmo. Na Dança isso é ainda mais evidente, já que os coreógrafos criaram suas técnicas para adequar o corpo do ator-bailarino dentro da sua técnica de movimento.

A proposta em si foi apresentar a origem das técnicas corporais a fim de proporcionar um cenário mais integral do que representa o estudo e a formação em Dança para aqueles que se engajam nessa área, considerando os primeiros vestígios de pesquisa até se tornar os cursos de graduação que existem hoje.

Resgatando aos atritos da Dança com a EF, o trabalho corporal do bailarino, até então, não estava assegurando como ocupação do artista, uma vez que a Resolução n. 046/2002 do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) instaura a obrigatoriedade de registro dos profissionais que atuam nas diferentes áreas que trabalham com o corpo, e a Dança não estaria fora desse rol, por se tratar de uma prática corporal. Assim foi instituído o Projeto de Lei n. 7.370/2002, que isenta a Dança dessa fiscalização (quando integrada à Arte), assim os profissionais dessa categoria foram elencados na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) com o respaldo da Lei n.6.533/1978 como *artistas da Dança*. A proposta do CONFEF se não direciona à quem trabalha com a modalidade como Arte, mas sim como atividade física, ou seja, o que diz respeito à sistematização de uma prática como exercício no cenário fitness.

Apoiado em todos os pontos apresentados nessa seção, na qual a ideia era contextualizar como a Dança surge como área de conhecimento e como está representada na sociedade como profissão inserida nas modalidades de licenciatura e bacharelado, é notório que realmente existe um diálogo com outros domínios acadêmicos. Entretanto esses entrecruzamentos geram atritos com as disciplinas de EA e EF pelo fato dessas formações também terem argumentos epistemológicos para trabalharem esse conteúdo.

Ao fim dessa sessão de revisão foi possível verificar os processos históricos da formação acadêmica inicial em Educação Física e em Dança, e como a EF foi se

apropriando de conhecimentos acerca da Dança para ampliar seu campo de produção de conhecimentos e atuação profissional. A partir desse aparato histórico cria-se uma esfera de discussão a fim de verificar as dessemelhanças entre as políticas de produção de conhecimento sobre Dança nas formações de Educação Física, e nela propriamente dito, e com isso identificar as aproximações e distanciamentos que essas áreas de conhecimento apresentam.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como Pacheco (2006) comenta, as análises bibliográficas por mais detalhistas que sejam correm o risco de serem interpretadas como uma pesquisa generalizada. No objetivo desse trabalho vários tópicos foram elencados a fim de chegar à um propósito geral: compreender a formação e atuação em Educação Física e em Dança como áreas que possuem o corpo em movimento como ponto de partida em comum.

Partindo do contexto histórico que os primeiros vestígios de EF são oriundos da pré-história, na qual a atividade física era utilizada como instrumento de sobrevivência e que ao longo do processo de evolução da sociedade foram surgindo sistematizações do treinamento baseadas nas grandes potências mundiais, novas práticas de atividade física e novas teorias em virtude dos aspectos socioculturais que cada civilização obtinha.

Em consonância, a Dança como uma manifestação corporal polissêmica (MUGLIA-RODRIGUES, 2013), também tem sua história marcada pelas primeiras civilizações humanas como forma de comunicação, culto ao divino e com o passar do tempo se tornou campo de produção artística e técnica, exercício e atividade física e terapia.

Como já apresentado por Morandi (2006) a Dança é compreendida como uma manifestação antropológica e atualmente é considerada uma área de conhecimento autônoma com cursos específicos de formação acadêmico-científica e profissional.

Na proposta de verificar os processos históricos da formação acadêmica inicial em Educação Física e em Dança constata-se que as duas áreas são formações que se apropriam de conhecimentos advindos de outros campos epistemológicos para formar o seu corpo de saber. Na área da Dança é reunido um conjunto de conhecimentos humanos e artísticos advindo da antropologia teatral, técnicas corporais, expressivas e linguísticas, entre outros, tornando-a uma área de conhecimento autônoma.

Já na EF são incorporados os conhecimentos da área da saúde (cinesiologia, atividade e saúde e etc), ciências humanas (sociologia, filosofia, história e educação), ciências biológicas (anatomia e fisiologia humana, e etc.), além do seu conteúdo propriamente dito: a motricidade humana, configurando saberes específicos da área como fisiologia do exercício, treinamento e práticas corporais pertencentes à cultura corporal de movimento.

São nessas práticas corporais que a Dança e EF se atritam pois a EF se apropria de uma manifestação corporal como campo de atuação, porém os profissionais da área não são capacitados para ministrar o conteúdo (STRAZZACAPA, 2006)

Nessa intenção de ampliar o campo de produção de conhecimentos e atuação profissional a EF se encarrega de abordar o conteúdo de Dança no contexto escolar. Nas diretrizes educacionais do país é compreendido que o conteúdo de Dança faz parte da cultura corporal de movimento, o que permite sua abordagem dentro da EF (SOARES *et al.*, 1992). O fato da Dança ter sido considerada como matéria importante na educação do aluno-cidadão a partir da introdução das Atividades Rítmicas e Expressivas na EF gera aproximações e distanciamentos.

A educação rítmica propostas por Laban (1978, 1990), Dalcroze (1965), Orff (apud LIMA e RÜGER, 2007) serviram como porta de entrada para os estudos na área de Psicomotricidade, que objetiva compreender como o corpo em movimento é resultado das inúmeras percepções e experiências de todo seu ciclo de vida a partir das suas estruturas psíquicas e neuromotoras. À vista disso, a EF protagoniza o ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana, compreendendo uma ciência da conduta motora (CUNHA apud CASTELLANI FILHO, 1988) e se utiliza dos princípios da Psicomotricidade para trabalhar as atividades rítmicas como formadoras de um binômio corporal.

Dessa forma são identificadas dessemelhanças entre esses dois campos de saber. A princípio o licenciado em EF trata a Dança de forma reducionista como um conteúdo meramente festivo ou técnico, com pouca valorização e contextualização, não proporcionando um signo para o aluno que a vivencia. Essa concorrência ocorre porque a Dança é *“trabalhada há muito tempo dentro da área de educação física anos antes de ela ser reconhecida/institucionalizada como linguagem da arte”* (OLIVEIRA, 2010, p. 112).

Para compreender a importância do diálogo com a Dança no enriquecimento da leitura da Educação Física sobre o corpo em movimento, Barreto (2004) apresenta que o ensino de Dança na escola – por formandos em Dança, EA e EF - é importante pois:

- Propicia o autoconhecimento;
- Estimula vivências da corporeidade na escola;

- Proporciona um relacionamento estético com outras pessoas e com o mundo;
- Incentiva a expressividade;
- Possibilita a comunicação não verbal e os diálogos corporais;
- Sensibiliza os sujeitos por uma educação estética, promovendo uma apreciação e fruição da Dança.

Para Sborquia e Pérez Gallardo (2006), o licenciado em EF que atua com Dança na escola deve possuir algumas competências as quais sua formação deve lhe proporcionar, tais como:

**a) Competência técnica:** possuir os conhecimentos específicos sobre determinada área em questão para ter condições de socializar com seu aluno (história da dança, composição coreográfica, improvisação etc).

**b) Competência pedagógica:** adquirir saberes para compreender o “como”, “por que” e “para que” ensinar; ter como princípio educativo a reflexão crítica; evitar que o aluno aprenda dança por meio da padronização e reprodução; estimular em seu aluno a análise e a reflexão crítica sobre as manifestações de dança, promovendo a ele conhecê-las e vivenciá-las, para assim ser capaz de construir sua própria dança.

**c) Competência política:** saber analisar as formas pelas quais as políticas governamentais incorporam e promovem práticas particulares que legitimam e privilegiam algumas formas de conhecimentos e outra não; ser capaz de preparar o estudante para se manifestar através da sua própria voz e assim buscar transformar sua realidade.

**d) Competência humana:** aprender a valorizar o saber acumulado pela humanidade na construção do conhecimento, articulando-o com a pesquisa e com o cotidiano de trabalho. O professor deve ser capaz de orientar e apoiar o seu aluno em seu crescimento como ser capaz de viver o auto-respeito e o respeito pelos outros.

A questão é, uma disciplina de Dança ao longo de toda uma graduação em EF pode oferecer subsídios suficientes para um professor de Educação Física formado ser habilitado para oferecer esse conteúdo? Embora o corpo em movimento

seja uma preocupação comum esses dois campos epistemológicos, as formas como cada domínio direcionou sua produção de conhecimento são diferentes e revelam distintas políticas de produção de conhecimento sobre esse corpo. No entanto, Claro (1988) aponta que “[...] *ambas as áreas são complementares. Assim, não se poderia sobrepor à outra, pois as duas podem contribuir significadamente para a formação dos indivíduos.*” (BARRETO, 2004, p.117).

Essa questão não possui uma resposta simples, pois para responde-la será preciso levar em consideração muitos aspectos, dentre os quais destaca-se a seguinte questão: quem está interessado em dar aulas de Dança após formado? Essa questão é relevante, pois o querer move a necessidade de busca e apropriação de outras vivências e conhecimentos acerca da Dança que se somam e se ampliam para além da formação inicial básica, representada pela disciplina curricular de Atividades Rítmicas e Expressivas. A vivência em projetos de extensão que trabalham com Dança é um exemplo de como estender essa vontade de Dança para além das disciplinas regulares.

As disciplinas de grade curricular que trabalham com Dança talvez não sejam suficientes, mas dão subsídios para a extensão de conhecimentos e vivências da Dança, seja no contexto da formação, ou fora dela. Isso não deve ser considerado! O querer buscar essa extensão é que faz toda a diferença e de fato oportuniza ao formado em Educação Física a possibilidade de atuar em Dança, se assim desejar.

Por este motivo cada área pode contribuir para o desenvolvimento da outra em função de uma inter e multidisciplinariedade. A Dança colabora por meio das experiências artísticas como forma de intervenção para desenvolvimento da criatividade e expressividade, promovendo um educando sensível às manifestações artística que estão ao seu redor. A EF auxilia nas considerações acerca da corporeidade e motricidade humana, enriquecendo o campo com proposições de conceitos que ainda não são valorizados dentro desse contexto adverso. Assim esses diálogos poderiam ser potencializados, promovendo maiores aproximações mais interessantes entre essas duas áreas formativas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados ao longo da revisão evidenciam que a construção de cada campo de saber está caracterizada por árduos processos em busca de legitimação, e desses processos são produzidas políticas de conhecimento que geram atritos e aproximações das áreas. Dessa forma, embora existam problemas na abordagem da Dança dentro da Educação Física isso não a torna um conteúdo inadequado para sua inserção tanto como disciplinas nos cursos superiores como elemento de ensino-aprendizagem na educação básica.

É indiscutível que os cursos superiores de EF não oferecem subsídios significativos para formar um profissional especializado em Dança, mas deve-se considerar que a proposta do curso não é essa. Quando o objetivo é investigar a capacidade insuficiente de um estudante de EF no trabalho com Dança (quando inserido no mundo da Dança) é evidente que os resultados serão insatisfatórios, visto que são campos de investigação e produção acadêmico-científico distintos. Logo, o objetivo investigativo inicial deve ser adequado à proposta que determinada área compreende, ou seja, para analisar se o formando em EF tem capacidade ou não de trabalhar com Dança é necessário verificar qual o propósito do curso que o mesmo está inserido.

Portanto, é de fundamental importância que os profissionais de cada área identifiquem a abordagem condizente com o seu objeto específico de formação, para que assim nenhum campo invada o espaço de atuação que não lhe cabe.

Conclui-se então que tanto a Dança quanto a EF possuem características singulares de formação construindo seus respectivos campos de atuação, mas que por possuírem o corpo em movimento como material investigativo cruzamentos são identificados entre essas áreas. A proposta de uma simbiose entre os campos está atrelada à democratização do conteúdo da Dança considerando que cada área possui formas legítimas de pensar e trabalhar essa manifestação. Partindo desse pressuposto os dois campos potencializariam uma perspectiva integrativa dos seus conteúdos, ampliando o reconhecimento que as áreas possuem frente à sociedade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADSHEAD-LANSDALE, J.; LAYSON, J. **Dance History: an introduction**. New York: Routledge. 1994

ADSHEAD-LANSDALE, Janet. **The Interpretation of Dances: Text, Context and The Reader**. Alcalá: Peter Lang. 1991

AGOSTINI, Bárbara Raquel. **Ballet clássico: preparação física, aspecto cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor**. São Paulo: Fontoura, 2010

ALMEIDA, D. de. **Análise da proposta metodológica para a educação física escolar formulada por Coletivo de Autores**. 1997. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1997.

ALTER, Jude. **Dance - Based Dance Theory: From Borrowed Models to Dance-Based Experience**. New York: Peter Lang. 1991

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Forma**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

AMARAL, Jaime. Das danças rituais ao ballet clássico. **Revista Ensaio Geral**, v. 1, n. 1, 2009.

ANDRADE, A M. O.; SILVA, M. I. S.; ROCHA, M. C. C. **Propostas para as futuras diretrizes curriculares do ensino de graduação de dança para a análise e sugestões na Internet**. (1999). In: Site da Secretaria de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.pp.ufu.br/Danca.htm>. Acesso em 18 set. 2017.

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (Org). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: Lidador, 2001.

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Batalha, A.P. Contributo das Expressões Artísticas Cultivadas na Cidadania Construtiva. **Livro de Textos e Resumos do Seminário Internacional Dança e Movimento Expressivo**. Lisboa, FMH Edições. p.28-34, 2006

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Tradução Marina. Appenzeller. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento. In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. **Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, Recife, p. 97-106, 2005.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL, Constituição de. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, v. 12, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.696, de 1º setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 04 jul. 2017

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 69.450/71, de 1º de novembro de 1971.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm) - acesso em 12/08/2017

BRASIL. **Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969.** Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10705.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10705.htm). Acesso em 12 jul. 2017. D.O.U. de 28.7.1969, 1969.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Parte II/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 2000

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 20 set. 2017

BRUNO, F. Mediação e interface: incursões tecnológicas nas fronteiras do corpo. **Comunicação na cibercultura**. São Leopoldo, Unisinos, p. 191-215, 2001.

CAMARGO, Maria Ligia Marcondes de. **Música/movimento**: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994.

CANTARINO FILHO, M. R. **A Educação Física no Estado Novo**: história e doutrina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982. 217p.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public health reports**, v. 100, n. 2, p. 126, 1985.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum – educação física. **Projeto SESG/MEC - PUC/SP**, 1988.

CASTRO, C. In corpore sano – os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p. 61-78, 1º sem, 1997.

CHAVES, E. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925 — 1937)**. 2002. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002

CLARO, Edson. **Método Dança-Educação Física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo, 1988.

DAIUTO, Moacyr Brondi. **Sexagésimo aniversário do início das atividades didáticas 1934-1994**. Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1994.

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

DE ANDRADE, C. R.; DE GODOY, K. M. A. A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada. **ARJ-Art Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 114-140, 2017.

DE LIMA, Sonia Albano; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. **OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 13, n. 1, p. 97-118, 2007.

DINIZ, T. N. **A Dança e a Educação Física**: desafios da (na) contemporaneidade escolar. 2013. 47 páginas. Monografia (Pós-graduação lato sensu em Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <

<http://www.uel.br/cef/demh/especializacao/doc/monografias/thays.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2017

DUNCAN, Isadora. **Minha vida**. [S.l.]: José Olympio, 2012. Editora. 1999

EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

EHRENBERG, M. C. **O currículo de licenciatura em educação física: a dança em questão**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

ELLMERICH, Luis. **História da Dança**. 3. ed. São Paulo: Ricordi, 1964.

FARO, Antonio José. **Pequena História da Dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986

FRALEIGH, S. H.; HANSTEIN, P. **Researching Dance**: involving modes of inquiry. Pittsburgh: University of Pittisburgh Press. 1999.

GAIO, Roberta. **Ginástica Rítmica Desportiva Popular**: uma proposta Educacional. São Paulo: Robe Editorial, 1996.

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

GASPARI, T.C. Dança. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.) **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 199-226, 2005.

GASPARI, Telma. Atividades rítmicas e expressivas nas salas de Educação Física. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de formação. São Paulo, 2004.

GITELMAN, C. Dança moderna americana: um esboço. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 9-22, mar. 1998. ISSN 1982-6248. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644132/11569>. Acesso em: 08 set. 2017.

GRIFI, Giampiero. **História da Educação Física e do Esporte**. Porto Alegre: D.C. Luzzatto, 1989.

HANEBUTH, Otto. **El ritmo en la Educacion Fisica**. Buenos Aires: Paidos, 1968

HAYES, E. et al. Development of Dance in the Alliance from the Beginnings of Dance Education in Universities to the “D” in AAHPERD. **Journal of Physical Education and Recreation**, v. 51, n. 5, p. 32-36, 1980.

IDLA, E.; HANSSON, G. **Movimiento y ritmo**: juego y recreación. Barcelona: Paidós Ibérica, 1982.

JÁQUES-DALCROZE, Émile. **Le rythme, la musique et l'éducation**. Lausanne: Editions Foetisch, 1965.

KNACKFUSS, Celina Batalha. **Competências definidoras do Professor de Dança**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Icone, 1990.

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

LANGLADE, Alberto; DE LANGLADE, Nelly R. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **As nuances** - do vivenciado ao abstrato da educação psicomotora. São Paulo: Manole, 1985b.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **Associações de Contrastes Estruturas e Ritmos**. São Paulo: Manole, 1985a

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**, 1982.

LE BOULCH, J. **Desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1995

LOPEZ, Mário A. **Movimiento, ritmo y educacion**. Buenos Aires: Tekne, 1977.

LOTUFO, João. **Calistenia: Ginástica e Saúde para Todos**. São Paulo: Cia. Brasil, 1953.

MADUREIRA, J. R.; BANKS-LEITE, L. Jaques-Dalcroze: música e educação. **Proposições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 215-218, apr. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072010000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000100014>.

MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. Preparação profissional em educação física. In S. Passos (Org.) **Educação física e esporte na universidade**. Brasília: Univ. de Brasília – MEC, 1988

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino da Dança hoje: textos e contextos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MAUSS, Marcel. **Les techniques du corps**. Sociologie et anthropologie. Paris: PUF, 1966.

MICHAUT, Pierre. **História do Ballet**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1978.

MIRANDA, M. **A dança como conteúdo específico e como área de estudo no ensino superior**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Esporte, USP, 1991. Disponível em: <<http://ceiv.org.br/arquivo/biblioteca/4010865.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2016.

MONTE, F. C. de S. G. **O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis**. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85961>> Acesso em: 29 ago. 2017

MORANDI, C. S. D. de F. **Passos, compassos e descompassos no ensino de dança nas escolas**. 2005. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MORANDI, Carla. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZACCAPA, Marta; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MORTARI, K. S. M. **A Compreensão do corpo na dança: um olhar para a contemporaneidade**. [s.i.]. 500 f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) - Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana. 2013. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5177/1/A%20Compreens%C3%A3o%20do%20Corpo%20na%20Dan%C3%A7a%20um%20olhar%20para%20a%20contemporaneidade.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2017

MUGLIA-RODRIGUES, B.; CORREIRA, W. R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 1-9, 2013.

NANNI, Dionísia. **Dança-Educação: pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NASCIMENTO, J. V. **A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 1998. 367 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

NEVES, A. D. M.. Dança e Psicomotricidade: Propostas do ensino da dança na escola. **SCIAS-Arte/Educação**, v. 3, n. 3, p. 67-85, 2014. Disponível em:

<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/view/577/pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017

PACHECO, A. J. P. Educação física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 2, p. 156-171, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/148>>. Acesso em: 22 set. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v2i0.148>.

PACHECO, J.; FLORES, A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto, 1999.

PELLEGRINI, Ana, Maria. A Formação Profissional em Educação Física. In PASSOS, Solange C.E. (org.) - **Educação Física e Esportes na Universidade Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988.

PEREIRA, M. de A.; SOUZA, J. B. L. de. Formação superior em dança no brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 39, n. 1, p. 19-38, abr. 2014. ISSN 1981-8416. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26443/16366>>. Acesso em: 17 set. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/ia.v39i1.26443>.

PEREIRA, Márcio de Moura; MOULIN, Alexandra Fachetti Vailant. **Educação Física para o Profissional Provisionado**. Brasília: CREF7, 2006.

PÉREZ GALLARDO, Jorge S. et al. **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PICCOLO, V. L. N. **Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento**. 1993 nf. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1993.

PORPINO, K. de O. Experiências do movimento e a formação do professor de dança. **HOLOS**, v. 5, 2014.

PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1989.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **A handbook for dance in education**. London: Longman. 1986

RAMOS, Jayr Jordão. **Exercícios físicos na história a na arte**. São Paulo: Ibrasa, 1983

REZENDE, E. N.; TAVARES, H. M.; SANTOS, M. Psicomotricidade e educação musical: pontos de interseção. **Revista da Católica, Uberlândia**, v. 3, n. 5, 2011.

RIBAS, Tomás. **Que é o Ballet**. 3. ed. Lisboa: Coleção Arcádia, 1959.

SANTOS, T. N.; SANTOS, G. F. de L. História da dança–Sempre. **Seminários de Pesquisa em Ciências Humanas**, v. 8, 2010

SAVIANI, Demerval Saviani. **Pedagogia Histórica crítica**. São Paulo: Atlas, 2008

SBORQUIA, S. P.; PÉREZ GALLARDO, J. S. **A dança no contexto da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. As manifestações rítmicas e expressivas: sentidos e significados na Educação Física. In: EHRENBERG, M. C.; FERNANDES, R. de C.; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida (Org.). **Dança: diálogos possíveis**. Várzea Paulista: Fontoura, 2014. p. 17-36.

SÃO PAULO (SP). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Física: Legislação Básica**. São Paulo, 1985. v.1

SILVA, D. M.; FALKENBACH, A. P. Psicomotricidade: um olhar descritivo de suas vertentes. **Ação e Movimento**, p. 102-111, 2004.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDFBA, 2004

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmem Lucia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2ª Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA JUNIOR, O. D. A disciplina rítmica no processo de formação dos alunos do curso de Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.56-59, 2002.

STRAZZACAPA, Márcia. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZACCAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. **Boletim germinal**, v. 9, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Metodologia Esportiva e Psicomotricidade**. Recife: Gráfica, 1987.

TELES, A. S. S.; OLIVEIRA, E. F da S.; BALOG, A. R. Orff, Dalcroze, Kodály: aportes teóricos para a musicalização infantil como meio para o desenvolvimento social e psicomotor. **Integrativo**, v. 2, n. 2, p. 87-93, 2016.

TOFFLER, Alvin. **Os novos poderes**. Lisboa: Livros do Brasil. 1991.

TOTTI, Susana Rita. **Ressignificação da educação física na formação de docentes**. Pato Branco: Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2012

TURNER, Bryan Stanley. **Corpo e Sociedade**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.



UGAYA, A. de S. **A dança na formação docente em educação física**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação Física, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000795311>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. **Escola em Dança: Movimento, Expressão e Arte**. Editora Mediação, 2007.