

**O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE ARTE: a *temática da masculinidade******THE TEACHING DANCE IN ART CLASSES: the thematic of masculinity***Dorgival Bezerra da Silva<sup>1</sup> - UERN   
María Margarita Villegas<sup>2</sup> - UFERSA **RESUMO**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada entre 2020 e 2022 no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), e traz como objetivo analisar as interpretações socioculturais da relação entre corpo, gênero e cultura no processo de constituição dos sujeitos dançarinos do gênero masculino a partir de discussões sobre o ensino da dança na escola. Utilizou-se a abordagem qualitativa, visto a essencialidade do tratamento subjetivo para a realização deste estudo (Villegas; González, 2011), bem como, a perspectiva da fenomenologia e hermenêutica (Minayo, 2008; Medeiros, 2016). Os resultados evidenciam de que a dança se consolida muito mais fortemente nas etapas iniciais da educação básica, enquanto que nas etapas posteriores fica suprimida pela sistematização do ensino. Há, ainda, um processo de negociação entre professor e alunos para a efetivação do trabalho com a dança nas séries finais da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança; Corpo; Gênero masculino.

**ABSTRACT**

This article presents results of a master's degree research, carried out between 2020 and 2022 in the Postgraduate Program in Teaching (PosEnsino), and aims to analyze the sociocultural interpretations of the relationship between body, gender and culture in the process of constituting dancers of the male gender based on discussions about teaching dance at school. A qualitative approach was used, given the essentiality of subjective treatment for carrying out this study (Villegas; González, 2011), as well as the perspective of phenomenology and hermeneutics (Minayo, 2008; Medeiros, 2016). The results show that dance is consolidated much more strongly in the initial stages of basic education, while in the later stages it is suppressed by the systematization of teaching. There is also a process of negotiation between teacher and students to carry out work with dance in the final years of basic education.

**KEYWORDS:** Dance; Body; Male gender.

**INTRODUÇÃO**

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2020 e 2022 que trata sobre o ensino da dança na escola, focalizando a atuação do gênero masculino como eixo central dessa discussão. O objetivo geral do trabalho propôs realizar uma análise acerca das interpretações socioculturais da relação entre corpo, gênero e cultura no processo de

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pela UFRN. Mestre em Ensino pela UFERSA. Graduado em Pedagogia pela UERN. Professor Substituto do Departamento de Educação da UERN. E-mail: dorgsilva@hotmail.com.

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidad de Carababo, Venezuela. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO/UFERSA. E-mail: margaritavillega@hotmail.com.

constituição dos sujeitos dançarinos do gênero masculino a partir de discussões sobre o ensino da dança na escola.

Buscou-se problematizar as variadas questões nas quais a temática está envolvida, e ao mesmo tempo, ampliar discussões sobre a arte na escola como uma área de conhecimento indispensável à formação do sujeito no âmbito escolar. Intencionalmente, esse estudo também reflete acerca dos estereótipos erguidos pela cultura machista como forma de afirmação da masculinidade ideal, tais como, a expressão “cabra macho”, que faz referência a uma tipologia de homem valente e rústico, e que estereotipa o modelo de masculinidade que esteja fora desse padrão.

Delimitamos, como aporte metodológico para a realização deste estudo qualitativo a análise dos fenômenos que ocorrem/ocorreram no cenário escolar a partir de cinco sujeitos participantes: duas professoras da educação básica e três homens dançarinos que se constituíram no contexto escolar através do envolvimento com as artes. Para a aproximação com as realidades desses sujeitos realizou-se encontros coletivos utilizando-se da roda de conversa como mediação dos diálogos.

O lugar que o pesquisador assume é o de instrumento principal, não somente abstrai as informações, mas se consolida como elemento pertencente aos contextos que a pesquisa aborda, na condição de professor da educação básica e dançarino há mais de vinte anos. Dessa forma, o seu olhar sobre a pesquisa representa uma relação de intimidade, isso o torna muito mais sensível às questões e temáticas abordadas pelos sujeitos colaboradores. Desse modo, a abordagem da pesquisa fundamenta-se na fenomenologia e na hermenêutica, visto o debruçamento do pesquisador sobre os fenômenos que decorrem do campo investigativo (Medeiros, 2016).

O referencial teórico busca dar conta de sintetizar aportes que discutem o corpo e o seu percurso histórico-cultural, reafirmando a história e a cultura como fatores de moldagem desde as civilizações mais remotas, e como este corpo vem se constituindo na cultura atual demandada pelos moldes da sociedade capitalista. Paralelo a isso, buscou-se fazer um breve compêndio de como a dança se expressa no currículo nacional brasileiro a partir dos atuais documentos orientadores para as três etapas da educação básica.

A organização dos resultados da pesquisa apresenta evidências acerca da acentuação de gênero na dança no contexto escolar, levando em conta fatores como as etapas de ensino que mais/menos estão adequadas ao ensino da dança como conteúdo, ou mesmo a sistematização do processo educativo formal que desvincula o ensino das práticas mais lúdicas e com foco mais conteudista. Os resultados evidenciam, ainda, as danças mais/menos aceitas pelos alunos nos contextos da investigação, em que se privilegia a dança em pares e evidencia a acentuação às questões heteronormativas ligadas à dança no tocante a quem conduz e quem é conduzido na cena.

## O CORPO COMO PRÁTICA CULTURAL

Indiscutivelmente, a história possui uma significativa contribuição para a compreensão das sociedades humanas, visto que a cada momento histórico o homem se encontra inserido em um novo contexto, reelaborando suas práticas e concepções de mundo, numa contínua ressignificação corporal construída processualmente pelo tempo (Sant’anna, 2005).

A teoria nos apresenta o corpo como um elemento indissociável da história e a história indissociável do corpo e seus efeitos, estando o corpo, portanto, no cruzamento de todas as

instâncias da cultura (Connell, 1991; Le Breton, 2003). Assim, todos os aspectos que configuram uma cultura trazem suas referências ao corpo construído histórico e culturalmente.

As variáveis formas de concepções do corpo estão, portanto, diretamente relacionadas ao contexto histórico e cultural, possibilitando que cada sociedade situada em determinado momento construa uma concepção sobre corpo a partir de seus moldes comportamentais, costumes, tradições e religiosidade. Tais concepções se moldam desde as civilizações mais antigas até o contexto atual, culminado pelo culto ao corpo e a supervalorização estética de um corpo perfeito desde o final do século XX (Dantas, 2011).

Ao longo da história são percebidos os diversos conceitos e interpretações atribuídos ao corpo, todavia, a sua moldagem conceitual e histórica sempre esteve relacionada ao modo de como foi utilizado pelas classes dominantes de cada período, a fim de atender as expectativas e interesses das mesmas, desde a perspectiva de idolatria, na sociedade greco-romana, até a sua atual condição de “corpo mercadoria” (Jesus; Nascimento, 2013; Medeiros, 1998), visando atender os modos de produção capitalista da sociedade. Assim, entendemos que a construção cultural do corpo atual está relacionada à sociedade do consumo, da qual sofre influências e constrói em si aquilo que Daolio (2007) chama de significado cultural.

Temos no capitalismo, portanto, o estabelecimento das relações de poder que constituem as sociedades, onde o corpo representa o ponto de partida para essas relações, segundo defende Foucault (2007; 2004). No contexto atual, esse corpo tão mercantilizado parece uma espécie de “investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘Fique nu..., mas seja magro, bonito, bronzeado!’” (Foucault, 2003, p.147). E então, toda essa cultura de idolatria ao corpo, passa a ser fomentada pela mídia de uma forma muito rápida, principalmente com a consolidação da internet no início dos anos 1990 (Dallo; Paludo, 2011).

Nessa linha história e cultural de construção do corpo, nos deparamos com a cultura de passividade corporal, ou mesmo de negação do corpo nas práticas educativas/escolares: “depois da pré-escola, a criança é ‘parafusada’ em uma carteira dura para estudar durante horas e horas. As crianças permanecem sentadas na mesma posição, cada uma olhando as costas da que está na frente” (Silva; Weiss, 2004, p. 79).

## EXPRESSÕES DA DANÇA DO CURRÍCULO NACIONAL

A partir do ordenamento e diretrizes legais que conduzem as políticas para a educação básica buscamos tecer reflexões acerca do lugar da Arte e da Dança, enquanto foco de linguagem desta pesquisa, no âmbito da escola atual.

Nas interfaces construídas entre Dança e Educação Infantil, está, a princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) enquanto documento que rege a educação brasileira, e que, portanto, “introduziu a educação infantil considerando-a como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo do desenvolvimento global da criança até os 6 anos de idade, [...]” (Vieira, 2019, p. 67).

O autor ainda nos lembra que a LDB de 1996 possui suas bases na Constituição Federal de 1988, que traz o reconhecimento do direito de acesso da criança à Educação Infantil, e que, processualmente, a partir disso nasce também uma consciência, por parte das famílias, acerca da relevância do ensino formal na infância para os processos de desenvolvimento da criança (Schaefer; Silva, 2017), enquanto sujeito de direitos.

Devido a vinculação dessa etapa de ensino ao trabalho extradomiciliar da mulher, no período da Revolução Industrial, e, portanto, a imposição da necessidade de os pais deixarem

seus filhos em um local para poder trabalhar, segundo nos informa Didonet (2001), a Educação Infantil passa a ser concebida a partir de um caráter assistencialista, e sempre fazendo essa relação “mulher-trabalho-criança”.

Todavia, destaca-se nos atuais eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, que, mediadas por experiências coletivas, devem garantir algumas competências (Brasil, 2010). Assim, se destaca “o brincar e o movimento como situações de aprendizagem em Dança nessa etapa da educação básica” (Vieira, 2019, p. 71).

O Ensino Fundamental, que de acordo com a LDB 9.394/96, corresponde a segunda etapa da Educação Básica, divide-se em duas subetapas: os anos iniciais e anos finais. Essa compressão nos ajuda a ponderar alguns aspectos acerca do ensino da Dança nessas duas situações de aprendizagem, os quais possuem algumas peculiaridades na concepção do ensino.

Segundo se apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - Arte), a Dança deve ser trabalhada associada às demais linguagens artísticas, a saber: Artes Visuais, Música e Teatro (Brasil, 1998a). De acordo com os PCN de Educação Física, esta modalidade deve ser trabalhada com maior enfoque na disciplina de Arte, sendo complementada pela Educação Física no intuito de articulá-la ao bloco de conteúdo das Atividades Rítmicas e Expressivas, o qual “inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal” (Brasil, 1998b, p. 38).

No tocante à Base Nacional Comum Curricular, como atual documento norteador do ensino, em referência a etapa do Ensino Fundamental, a Dança se apresenta incorporada à área de linguagens, as quais são classificadas pelo próprio documento como linguagens verbais, corporais, visuais, sonoras e digitais, que mediam as atividades humanas (Brasil, 2017a).

Considerando, na referida Base Curricular, a área de linguagens, buscamos como foco de discussão os componentes curriculares de Arte – que centraliza as quatro linguagens artísticas – e Educação Física – que enuncia sobre as práticas corporais – os quais abordam a dança como conteúdo, retomando, portanto, as proposições anteriormente versadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física.

Conforme difundido pelo documento, nas disposições sobre o componente curricular de Arte, as atividades artísticas promovem “o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais” (Brasil, 2017a, p. 193).

Nesse processo de predefinição das situações em que a arte se manifesta no cotidiano escolar, reafirmam-se algumas manifestações teóricas acerca de um descredenciamento da Arte na escola em que sua atuação se reduz aos momentos de lazer, de descanso das aulas sérias, ou mesmo a atividades extraescolares (Martins, 1998; Strazzacappa, 2006; Vieira, 2019).

A Dança enquanto uma das linguagens artísticas,

[...] se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (Brasil, 2017a, p. 195).

E nesse contexto, a BNCC estabelece nove competências específicas para o componente curricular de Arte, entre as quais relacionamos com a Dança as competências que visam:

Experienciar *a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação*, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte (competência 4); problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e *apresentações artísticas* (competência 7) (Brasil, 2017a, p. 198, grifo nosso).

Contudo, Vieira (2019) reforça que a Dança enquanto conteúdo curricular, apresenta aspectos específicos que a distingue das outras linguagens artísticas na esfera da aprendizagem, visto que, trata-se de uma linguagem do corpo, e, portanto, é indissociável dele. Nesse entendimento, infere-se a essencialidade de se trabalhar essa linguagem não apenas nas etapas iniciais do ensino, mas até o final da educação básica culminada pela etapa do Ensino Médio.

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro se organizou a partir do modelo seminário-escola dos Jesuítas, e tinha um direcionamento elitista, preparando a elite local para os cursos superiores (Vieira, 2019). Entretanto, este nível de ensino, o qual corresponde a última etapa da educação básica tem passado por reformas significativas nos últimos anos, e nessa discussão histórica, porém não linear, faz-se relevante ponderar acerca dessas reformas, a fim de se compreender o lugar que a Arte/Dança ocupa nesse espaço formativo.

Assim como as etapas que o antecede, “sua estrutura e organização curricular [do Ensino Médio] decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados, [...]” (Ferretti, 2018, p. 25).

Considerando a base nacional, “o trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (Brasil, 2017a, p. 483). E embora a Arte seja posta pela BNCC enquanto área do conhecimento humano que contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, é posta de forma diluída em uma subdivisão da área das linguagens e suas tecnologias, a qual evidencia o componente de Língua Portuguesa no topo das linguagens, diferentemente do que se apresenta na estrutura do Ensino Fundamental.

Com isso, as habilidades que se apresentam para este campo na etapa do Ensino Médio, estão diretamente associadas às práticas de leitura, produção textual, eventos literários, análise de obras literárias, enfim, uma *amarração* entre Arte e Literatura. Com isso, o ensino de Artes acaba perdendo o reconhecimento de área do conhecimento, anteriormente definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Vieira, 2019) e a dança, enquanto expressão do corpo, dilui-se nesse constitutivo de organização abrangente da área das linguagens nas diretrizes atuais e vigentes para esta última etapa do ensino básico.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se constitui metodologicamente a partir da abordagem qualitativa, considerando o tratamento subjetivo diante dos eventos sociais e culturais nela descritos, levando em conta as fronteiras epistemológicas em que os fenômenos se manifestam (Villegas;

González, 2011). O campo epistemológico ao qual se faz referência trata-se da escola pública, com ênfase na dança e nos temas a ela relacionados, tais como, as relações de gênero e as concepções sobre corpo e cultura corporal atreladas ao currículo em ação no contexto da escola.

Nesse contexto, busca-se problematizar acerca da atuação do homem/masculino na dança em escolas situadas no interior do Rio Grande do Norte. Para tanto, utilizou-se a roda de conversa como proposta metodológica para coleta de informações a partir do diálogo com cinco participantes reunindo diferentes perspectivas e vivências acerca dos fenômenos em evidência. Como aporte de tratamento das informações buscou-se a abordagem hermenêutico-fenomenológica na qual o pesquisador busca considerar aquilo que está presente na consciência dos sujeitos, cujo interesse está pautado no que é a vivência do mundo pelo sujeito” (Gil, 2008).

Os cinco sujeitos da pesquisa apresentam-se em duas categorias. O primeiro grupo constitui-se de três homens dançarinos, cujos encontros com a dança se deu nas vivências com a escola de educação básica, onde experimentaram a condição marginalizada por serem homens inseridos na dança. O segundo grupo, constitui-se de duas professoras de Artes, atuantes em escolas de educação básica do RN, cujas formações iniciais e continuadas estão relacionadas ao ensino da Dança na educação.

A essencialidade da participação desses sujeitos na pesquisa, justifica-se a partir de duas questões: primeiro, pelo intuito de evidenciar o contexto por meio da perspectiva docente, considerando suas práticas, planejamentos e posturas pedagógicas; e segundo, pela tendência de uma dança que subsiste ‘culturalmente’ associada à Arte enquanto disciplina ou à Educação Física enquanto prática corporal disciplinar, dado o fato que mesmo estando presente na escola, “ela é descontextualizada nos currículos escolares” (Vieira, 2014, p. 179).

Como forma de identificação dos sujeitos participantes, usou-se nomes fictícios como forma de preservação da identidade. As professoras serão identificadas por apelidos reais pronunciados de forma carinhosa entre elas mesmas durante os encontros realizados: *Ceci* e *Vivi*. Já as identidades atribuídas aos dançarinos fizeram relação com nomes de três importantes bailarinos da dança mundial, cujas histórias de vida foram marcadas pelos seus entrelaçamentos na dança: *Ivo*<sup>3</sup>; *Fred*<sup>4</sup>; e, *Vianna*<sup>5</sup>.

Enquanto procedimentos de análises, nos apropriamos do processo de categorização das informações correlacionadas ao que se colocava em evidência nas discussões acerca do lugar da dança nas práticas curriculares no Ensino Fundamental, no intuito de se realizar a interpretação dos dados, que se apresentam como resultados da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O ritmo de um currículo dançante: notas introdutórias

Considerando o debate sobre corporeidade, os significados culturais atribuídos à dança na escola, os processos de ressignificação permeados pela arte, somos chamados a atenção para alguns aspectos relacionados ao modo como as linguagens artísticas são acolhidas pelo currículo escolar, este compreendido como um campo ideológico que “corporifica relações sociais” (Silva, 1996) e que abstrai todos esses significados contextuais para o universo escolar.

<sup>3</sup> Em referência (e homenagem) ao bailarino e coreógrafo brasileiro *Isamel Ivo*.

<sup>4</sup> Faz menção ao dançarino, coreógrafo, e grande ator de filmes e musicais *Fred Astaire*.

<sup>5</sup> Em alusão ao bailarino e coreógrafo brasileiro *Klauss Vianna*.

Ao introduzir essa discussão, trazemos alguns fatos iniciais apresentados pelas narrativas dos colaboradores da pesquisa que nos certificam acerca da participação dos sujeitos alunos nas atividades de dança realizadas na escola. Vejamos: “[...] a participação, a entrega era muito maior com os alunos de 6º ano, né. Então, como a dança entrava realmente como conteúdo da disciplina, então, todos os alunos participavam, né” (Professora Vivi, 2021).

Tal relato evidencia, inicialmente, que há uma maior adesão à dança no contexto escolar por parte dos alunos com idades menores, ou seja, fica evidente que os níveis de ensino menores apresentam um maior acolhimento à dança em relação às turmas de níveis mais avançados. Diante dessa constatação, percebe-se que essa problemática possui relação [também] com às idades dos estudantes, mas também, com a cultura escolar prevalentes em cada etapa do ensino. As crianças com 11 anos de idade, por exemplo, ainda se encontram potencialmente envolvidas a um modelo de prática escolar construída nas etapas iniciais do ensino, e, portanto, mais adeptas à ludicidade.

É importante vincularmos a essa interpretação o fato de que as propostas de ensino na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é muito mais lúdica do que as etapas seguintes da educação básica, os próprios documentos normativos e referenciais curriculares trazem essa conotação, em que nessas etapas iniciais, a cultura escolar trabalha as atividades corporais com muito mais assiduidade.

A exemplo da Educação infantil, o cuidar e o brincar representam princípios norteadores para o desenvolvimento das crianças nas primeiras etapas da sua vida escolar. O cuidar, relacionado à atenção dada a criança enquanto indivíduo em desenvolvimento contínuo, e o brincar, sendo considerada uma atividade fundamental para esse processo de desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança frente à contemplação das competências sociais (BRASIL, 1998c).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, como etapa posterior à Educação Infantil, persiste em dar conta da continuidade às proposições lúdicas para o ensino, sendo sugerido que essa etapa deva “valorizar as situações lúdicas de aprendizagem” ao mesmo tempo que propõe “a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**” (BRASIL, 2017a, p. 57, grifo nosso). O relato da docente evidencia que, de fato, nos anos iniciais do EF as crianças se apresentam mais abertas às proposições da dança e de outras atividades corporais.

### A dança na escola sistematizada

De acordo com os atuais documentos orientadores, os anos finais do Ensino Fundamental sugere envolver os estudantes a uma complexidade maior da aprendizagem, cuja organização se dá por áreas de conhecimento objetivando uma ampliação desse aprendizado de forma mais sistematizada, moldando os alunos a uma dinâmica de ensino menos lúdica e corroborando para que haja uma certa resistência em participar de práticas que se apresentem de forma lúdica.

Frente a esses aspectos descritos acerca das etapas de ensino da educação básica, notoriamente as propostas educacionais vão (processualmente) desconstruindo o aspecto lúdico no ensino, privilegiando práticas mais sistematizadas à medida em que os níveis se elevam. “Quando vai aumentando o nível, né, aí começam as resistências, realmente, né, onde o gênero masculino, ele não é tão predominante quanto o gênero feminino” (Professora Vivi, 2021).

Essas evidências não somente corroboram com os principais apontamentos teóricos que envolvem esta temática, como também indicam que o currículo da educação básica tende a

supervalorizar as informações abstratas da teoria ante as experiências sociais dos educandos, nas quais se inserem as artes de modo geral.

Em síntese, há uma supervalorização quanto a um acúmulo do conhecimento sistematizado, e o corpo (também instrumento de aprendizagem), tende a ficar em segundo plano nessa dinamicidade. Diante disso, Probst e Kraemer (2012) ratificam que a escola que temos, ainda é reprodutora das heranças de uma educação obcecada por fabricar conhecimento. O que nos leva a reconhecer que “na sociedade atual ainda são perceptíveis traços do ideário mecanicista, bem como da dualidade entre corpo e mente, própria do pensamento cartesiano” (Ibidem, p. 509). Isso revela o significativo impacto dos padrões da produtividade atravessados ao currículo escolar.

Com isso, a escola passa a reproduzir uma cultura de supervalorização de determinadas áreas em detrimento de outras, e no interior dessa cultura, as resistências à dança parecem fazer parte da relação de desvalorização quanto aos aspectos socioculturais, como expõe Araújo (2009, p. 22) ao dizer que os fatores socioculturais “são construídos com o passar do tempo e refletem a especificidade de cada local. Sendo assim, a dança toma seu significado de acordo com o contexto histórico, político e social no qual se insere”.

Nesse sentido, o contexto sociocultural e político do Nordeste, onde estamos inseridos, robustece ainda mais as questões que envolvem a consolidação da dança no currículo, haja visto que os símbolos culturais nordestinos estão repletos de subjetividades que direcionam e padronizam a constituição do “macho nordestino” como estereótipo regional (Brilhante *et al.*, 2018).

Se põe em evidência, portanto, que a compreensão sobre dança por parte da escola acompanha, em primeiro plano, uma ideologia firmada culturalmente por acentuações de gênero e, depois, por aspectos de descredenciamento aos componentes que estejam à margem desse padrão cultural de primazia pelos conteúdos e pela correspondência aos sistemas de avaliação (positivista) da aprendizagem cognitiva.

Frente a essa discussão acerca da sistematização do ensino nas etapas que sucedem os anos iniciais do Ensino Fundamental, as professoras participantes mencionaram acerca das dificuldades de trabalhar com o corpo no período da pandemia do novo Coronavírus, em que as atividades escolares eram conduzidas pelo sistema de aulas remotas. Esse foi um contexto em que o trabalho com o corpo teve suas perdas no contexto escolar, potencializando a rejeição a quaisquer propostas no ensino que lidasse com os movimentos e expressões corporais.

Tal fato fica evidente quando a professora *Vivi* aborda algumas situações conflituosas vivenciadas nas suas turmas, em especial, acerca de uma proposta de aula numa turma de Ensino Médio, a qual consideramos importante descrever. Conforme relata a professora, a aula em questão trazia como proposta uma sugestão do livro didático de Arte, cuja principal metodologia estava relacionada à realização de algumas atividades corporais que pudessem explorar as possibilidades espaciais dos alunos dentro de suas próprias casas, dando conta do peso corporal, trabalhando as articulações do corpo e explorando o espaço físico.

Como se tratava de uma atividade a ser realizada no formato remota, cada discente deveria produzir seu próprio vídeo das experiências com a atividade e enviar à professora via *WhatsApp*. Contudo, a turma se recusou a realizar a atividade seguido do argumentando: “*Professora e o constrangimento? E a nossa exposição? E a nossa timidez? A gente não quer fazer. E a gente é obrigado a ter que fazer isso?*”, relatou a professora *Vivi*.

No desenrolar da situação vivenciada, a professora conta que a proposta de aula teve uma grande repercussão na turma, ao ponto de levarem o caso à coordenação pedagógica da

escola, a fim de que o plano fosse modificado. “*Eu refiz, acabei fazendo uma outra atividade teórica com eles, que nem tinha mais tanta relação com a proposta que a gente ia trabalhar, para amenizar a situação que foi muito pesada, né?*” (Professora Vivi, 2021). A partir dessa experiência, podemos acrescentar que com o ensino não-presencial, o corpo sofreu uma anulação, tornando-se um grande desafio pensar novas propostas de atividades que o colocasse em destaque.

Nos primeiros meses letivos de 2020, as professoras mencionaram o quanto se sentiram “travadas”, quando tiveram que redimensionar suas atividades para a proposta de ensino remoto. “*Com o sistema remoto, eu me vi muito presa, eu não sabia fazer, eu não sabia! ‘Como é que eu vou fazer isso?’ Eu travava!*” (Professora Vivi, 2021).

Todas essas atitudes ratificam a existência de uma negação consolidada à Arte/Dança na escola. Fica perceptível nas impressões deixadas pelas professoras, que a representação de escola por parte dos alunos se apresentam claramente associadas somente a abordagem conteudista do ensino e, quando se caminha para fora desse padrão ao qual o ensino encontra-se culturalmente assentado, surgem os conflitos e as resistências. “*Eles [os alunos] querem comparar a nossa disciplina com matemática, com química, né, que tem aquele padrão já muito teórico, né, muito quadrado. Então, isso para eles já é muito confortável*” (Professora Vivi, 2021).

### A didática da negociação e a vivência transformadora na dança

Ante às situações já problematizadas, por vezes a obrigatoriedade no processo de ensino tem representado o principal estímulo para que haja uma participação maior dos alunos e alunas nas atividades, uma vez que, como conteúdo curricular é necessário que haja participação para obtenção de nota. “*Se você não quer fazer, beleza, você não faz! Mas, você não vai ter o ponto da participação*” (Professora Vivi, 2021).

As professoras colaboradoras trazem nos seus relatos que, por vezes, é necessário apelar para a atitude de convocar os estudantes a estarem inseridos nas atividades com a dança, para que em momento posterior, a permanência seja alimentada por eles próprios. Podemos interpretar essa atitude como uma *didática da negociação*, visto que as plurais relações sociais e os fenômenos que transcorrem no ambiente escolar, parecem ser vivenciados de forma bastante autônoma pelos seus atores, em que, na escola, os alunos e alunas tendem a expressar com maior liberdade as suas convicções.

As narrativas das professoras nos levam a enxergar alguns desses ‘mecanismos didáticos’ como forma de negociação para driblar a resistência por parte das turmas de níveis maiores, e sobretudo, dos alunos do sexo masculino.

*Eu tentava não trazer um trabalho direcionado ‘ah isso aqui, a gente vai dançar um coco de roda hoje!...’ Como eu vi que tinha resistência, eu fui tentando ir por outros lados, né. [...] Então, **eles não se percebiam**, e aí era uma forma dos meninos, né, principalmente, que era a resistência maior, pudesse também participar. [...] e aí, quando eles menos percebiam, no final da aula: **‘Professora, e a gente vai dançar quando?’** se a gente tava dançando, né! (Professora Vivi, 2021, grifo nosso).*

Em síntese, na situação representada, percebe-se um processo de negociação como direcionamento didático. Mediante esse processo se constrói o seguinte entendimento: a não

participação nas aulas representa a ausência de rendimentos para a disciplina. Quando ainda assim há recusas, o espaço de escuta é de grande contribuição para ajustar as relações com a turma, e firmar acordos sobre como seria melhor e mais confortável a realização/adequação de determinada atividade, objetivando a participação das turmas de níveis maiores nas atividades de dança.

Consolidados esses processos didáticos, a permanência dos alunos nas atividades de dança, implica em uma mudança de olhares que se forma durante um processo real de ‘conversão’, quando se põe em questão os estereótipos culturais ligados à essa prática e se toma conhecimento do que é a dança, isenta de todos esses preconceitos. Nesse ponto de vista, o professor possui um papel fundamental, segundo nos afirma Gonçalves (2006), pois, no planejamento da atividade já deve contemplar os aspectos que levem os alunos a entenderem o porquê e para que tal prática está sendo realizada.

Frente a essas questões, as docentes reconhecem a grande importância dos seus papéis enquanto professoras de Arte em abrangência a esse universo de ressignificação, de promover reflexões com os alunos e alunas por meio da dança no tocante ao espaço que eles ocupam. Segundo as colaboradoras, comumente o corpo começa se apresentando muito contido nas atividades, mas que com o tempo, a prática mais constante na dança vai conseguindo promover algumas ressignificações por parte dos alunos, até mesmo partindo da sua própria aceitação como dançarino, ao fato de respeitar o seu próprio corpo, “[...] cada um tinha esse olhar que começa a ser voltado realmente para si. Essa questão da aceitação é muito forte, é muito presente” (Professora Vivi, 2021).

Ao propormos discutir acerca dessas vivências transformadoras que envolvem a dança na escola, é preciso abranger uma dimensão ampla dessa percepção que envolve conflitos e embates vivenciados na cena escolar. O lugar ocupado pela dança, seja na escola ou em outro espaço social, parece passar por um processo de conquista e aceitação, afinal, a arte objetiva também a formação de espectadores, haja vista que, “o público é a parte que alimenta o espetáculo” (Reddig *et al.*, 2014, p. 148) e, portanto, a plateia<sup>6</sup> torna-se também um espaço fenomenológico de interesse à este estudo pela sua potente construção de significados.

Quando pensamos na formação de plateia desse lugar de apreciação, tomamos como base inicial a compreensão de Oliveira e Cananéa (2016, não paginado), os quais a compreendem enquanto “um comportamento desejado e adequado, uma postura que, independente do que esteja a contemplar, seja baseada no respeito, silêncio, atenção, observação e, ao final do espetáculo, aplausos”, contudo, de acordo com as experiências relatadas pelos sujeitos deste estudo, por muito tempo a plateia apresentou algumas divergências quanto a esse “dever ser”.

“*Antes tinha muito barulho, tinha muita vaia, tinha um preconceito, né?*” (Professora Vivi, 2021). Tal relato, retrata de forma sintetizada as posturas desconfortáveis por parte da plateia quanto às apresentações artísticas que eram realizadas na escola em que trabalhava, não somente relacionadas às exposições de dança, mas a qualquer trabalho de apresentação que fosse desenvolvido no auditório da escola.

Na roda, a professora acentuou a falta de consideração da plateia com quem estava no palco, logo quando chegou para lecionar na escola, mas “*à medida que eu estava na escola eu fui trabalhar nessa formação de plateia, de ouvir, de respeitar*”, relatou a professora Vivi. Todavia, podemos construir uma interpretação mais profunda que nos permite enxergar nessa

<sup>6</sup> O ‘lugar de plateia’ refere-se a um termo que emerge das falas das professoras colaboradoras quando falam constantemente acerca da apreciação à arte nos eventos escolares onde a arte/dança se faz presente. A plateia, é, por sua vez, um dos personagens do espetáculo, aquele ou aqueles que a Arte tem como alvo.

realidade uma coerência com o que temos dito nas situações anteriores desta seção e que está diretamente relacionado à ausência das vivências dos estudantes com as Artes, bem como, a afecção desses sujeitos pela cultura escolar potencialmente sistematizada, da qual esta seção já trouxe algumas discussões.

No contexto em que se apresenta, a formação de plateia consiste em um processo sensível que desafia o professor a apresentar a dança para a turma aquebrando suas possíveis resistências, pois, de acordo com Freire e Rolfe (2001), as crianças precisam ter consciência da dança como um meio de expressão e comunicação e, para que isso ocorra, os estereótipos sociais precisam ser quebrados, a fim de abrir espaço para um olhar perceptivo, imaginativo e interpretativo.

As vivências transformadoras das quais trata esta subseção transcende a disciplinaridade do currículo, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois, conforme as vivências compartilhadas, existe um ‘passear’ das atividades artísticas em outros componentes curriculares. Nesse sentido, a interdisciplinaridade contribui com uma maior vivência dos estudantes com as Artes/Dança. Assim como relata a professora *Vivi*: “as atividades artísticas dentro dos nossos trabalhos, elas sempre estão passeando. Se o professor de Português passar uma atividade, eles querem ‘meter dança’ de alguma forma na atividade de português, para falar sobre, sei lá, X assunto”.

Diante dos processos incessantes de negociação, fica claro a adesão à essas atividades corporais, não pela imposição, mas pelas quebras dos preceitos negativos e a clara associação às atividades de outros componentes do currículo. Esse ‘passear’ da dança pelas outras disciplinas sobre o qual relata a professora, contribuiu substancialmente para o processo de conquista e aceitação da dança por parte da escola, e conseqüentemente, para essa formação de plateia.

Quanto às situações expostas pela professora *Vivi*, não se pode tomar tal realidade como algo predominante e abrangente às realidades de outras instituições escolares, pois, há alguns determinantes que corroboram para essa aceitação mais efetiva da dança, um deles é justamente esse processo inicial de formação de plateia, o qual consiste na construção de consciência acerca da representatividade formativa da dança. O outro fator determinante é a existência de um componente eletivo específico para o trabalho com a dança, ou seja, ter na grade curricular uma disciplina eletiva de Dança traz uma importância muito significativa para a aceitação dessa linguagem na escola. Segundo a professora, “são muitos alunos das outras turmas que passeiam dentro dessa eletiva, cada semestre eles deveriam mudar, mas, muitos sempre continuam”.

O fato de ter uma disciplina de dança na escola contribui para que alguns discursos se façam mais presentes, ampliando diálogos sobre as problemáticas que comumente estão associadas à dança e, conseqüentemente, essa formação de plateia, de apreciadores da dança, torna-se mais efetiva no contexto geral da escola, tornando o seu propósito formativo melhor compreendido por parte dos alunos, do corpo docente, e de toda equipe escolar.

### ‘Dança de homem’

Caminhando nesse percurso da didática da negociação para uma conquista de espaço com os alunos, o ensino da dança na escola tem focado nessas condições de subsistir no currículo por meio das atividades festivas e culturais que a escola promove em determinados períodos do ano letivo. Ainda que o lugar da dança não deva se limitar à essas festividades e eventos, as professoras colaboradoras salientam que esses momentos representam uma porta de entrada mais concreta para a dança/arte na escola. “É como se a partir dali eu pudesse puxar

ou estimular de alguma forma. Gerar nesse aluno, algum tipo de interesse [pela dança] a partir dali” (Professora Ceci, 2021).

Uma das principais referências são as festas juninas, que é tida como uma das atividades culturais mais fervorosas realizada pelas escolas do RN e do Nordeste, de modo geral. Nesse tópico sobre dança popular brasileira introduzimos as vozes dos três sujeitos dançarinos à discussão, tendo em conta a representatividade dessas festividades para a inserção de ambos na dança. Foi a partir da participação em quadrilhas juninas, promovidas anualmente pelas escolas, que os sujeitos dançarinos tiveram as suas primeiras experiências efetivas com as linguagens rítmicas enquanto alunos, e em razão dessas experiências, permaneceram na dança e ampliaram suas experiências por meio de outros estilos e ritmos.

As narrativas das professoras colaboradoras reforçam a importância das quadrilhas juninas também como um modelo de negociação para se apresentar a dança para os alunos e promover a quebra de preconceitos alçados pelo modelo heteronormativo. Ainda que saibamos que a dança possui sua pluralidade de gêneros e estilos, sobretudo na contemporaneidade, e que a cada dia surge uma nova proposta de estilo de dança, ligada a um *hit* de popularidade absorvido pela massa cultural, é perceptível a afecção heteronormativa<sup>7</sup> na dança ligada a determinados gêneros/estilos (Andreoli, 2010).

Embora a quadrilha junina não esteja dentro dessas emergências rítmicas modernas da dança, é reconhecida como produto da cultura nacional e nordestina. Suas bases são herdadas do folclore francês com alguns incrementos da cultura portuguesa, a qual chegou ao Brasil no século XIX por meio da Corte Imperial. Com o passar do tempo, essa dança tornou-se popular no país e dela surgiram algumas ramificações (Amaral, 1998; Giffoni, 1973; Cascudo, 1972). A quadrilha matuta, que é uma das suas representações mais originárias, é considerada um tipo de dança dramática, visto a incorporação de elementos teatrais, como o ‘casamento matuto’.

[...] se encena um casamento forçado de um matuto que teria engravidado uma matuta. O casamento ocorre com a presença de um policial (ou xerife) e do pai da matuta, além do padre e das famílias dos noivos e demais convidados. Enquanto encenam a celebração do casamento, através de um texto malicioso que leva a plateia às gargalhadas, o noivo é convencido das vantagens e aceita o matrimônio (sob a mira do revólver do policial), mas sendo recapturado diversas vezes em tentativas desesperadas de fuga durante o casório. A quadrilha é precisamente a dança dos noivos com o conjunto dos convidados após a cerimônia religiosa do casamento (Chianca, 1999, p. 62).

Quando refletimos essa dimensão descrita pelo autor, visualizamos, portanto, a forte ideologia heteronormativa na quadrilha matuta. As quadrilhas juninas estilizadas apresentam para o contexto atual uma ampliação dessas representações, tanto na incorporação de novos elementos da cultura pós-moderna, quanto na contemplação de discursos sobre as questões de interesse social, como se pode perceber na pesquisa de doutorado de Zaratim (2020)<sup>8</sup> acerca da temática.

<sup>7</sup> “[...] dispositivo cultural de poder, que age através do gênero, com vistas a produzir corpos heterossexuais, e que legitima processos de diferenciação produtores de desigualdade social: a homofobia” (ANDREOLI, 2010, p. 112).

<sup>8</sup> A referida pesquisa intitulada: “A performatividade das quadrilhas juninas: reminiscências da tradição e a espetacularização da dança”, discorre sobre a quadrilha junina no âmbito do conceito de performatividade, caracterizada pela ação junina na dança em cena desde a introdução da figura estereotipada do matuto, até a quadrilha junina de competição repleta de novos sentidos.

Enquanto produto cultural propagado na escola, um dos dançarinos colaboradores desta pesquisa confere à quadrilha junina grande importância para a sua inserção na dança, mas também faz referência à outras atividades que aconteciam esporadicamente na escola e que comumente “precisavam” da participação de meninos.

Embora a decisão de estar na dança tenha partido de si próprio, ele sentia que esse “precisar” de meninos para compor um corpo de *ballet* em apresentações escolares tinha um sentido impositivo. “*Por exemplo, a turma vai precisar fazer uma apresentação e precisa ter meninos, e aí, quem vai? Né?*” (Dançarino Fred, 2021, grifo nosso).

Não se percebe tanto essa imposição quanto a participação nas danças juninas, visto que as quadrilhas agregam algumas outras motivações para que as participações masculinas sejam muito mais destituídas de preconceitos. Acerca dessas motivações, o dançarino *Vianna* relata que começou a dançar aos treze anos e que a sua principal motivação naquele momento foi a possibilidade de fazer par com uma garota de quem gostava muito, no festival de quadrilha que a escola realizava anualmente. Como ele não possuía vivência alguma com dança, a garota o substituiu por outro rapaz. “*E eu pensei, ‘cara, vou começar a dançar, né, vou praticar!’ E foi assim, comecei a praticar, criei gosto, inicialmente na quadrilha matuta de escola*” (Dançarino Vianna, 2021).

Na percepção do dançarino, a habilidade de dançar representaria uma vantagem a mais para ter mais popularidade com o público feminino, e ser escolhido pelas meninas da escola nesse tipo de atividade. Nesse sentido, além da quadrilha junina representar uma dança de forte expressividade cultural muito presente na escola, é também uma forma de adoçar as relações entre os alunos que se encontram na adolescência, a qual é tida como uma fase de transposição de círculos sociais.

Sobre essa transição, Justo (2005, p. 63) nos leva a perceber essa etapa da vida como uma fase que mais “expresse as tendências e contradições de um tempo e lugar ou da história, da sociedade e da cultura, devido à sua maior exposição e sensibilidade às questões e idiossincrasias da contemporaneidade”. Isso tende a afetar diretamente as relações anteriormente tratadas neste trabalho acerca da dança nas etapas finais do ensino básico e as problemáticas que a envolvem.

Assim, fica notório nas falas dos sujeitos que, quando se trata de uma dança à dois (em pares – menino e menina), como é o caso das quadrilhas juninas, há uma aceitação maior. Os alunos e alunas que já estão vivenciando a adolescência veem na formação de pares para a quadrilha uma oportunidade de flertar.

A professora *Vivi* acentua que “*quando é São João, quadrilha, os meninos vêm, participam mais, [...]. É o momento de paquerar com alguém que ele tá a fim. Então, acaba utilizando também a dança como meio de paquera*”. E este é também um modo didático para a negociação.

Fica evidente que a dança possui menos rejeição quando a sua configuração consiste nesse equilíbrio de gênero muito aparente nas danças de salão, nas quais a figura feminina é conduzida pelo homem, como se essa fosse a regra mais aceitável para a concepção de dança quando há a presença do masculino, diferentemente das configurações de dança que exigem leveza e delicadeza nos movimentos, como o balé clássico e as danças que nele se baseiam (dança moderna, jazz, dança contemporânea) e que são tidas como danças inapropriadas ao gênero masculino (Andreoli, 2010).

Nessas ilustrações, na escola se adota o pensamento de que há um estilo de dança apropriado para cada gênero, sobretudo quando se abordam as danças tradicionais, onde os papéis de gênero aparecem muito demarcados, cabendo aos homens “os principais desafios do

sapateio às disputas de facão, lanças e boleadeiras; além disso, apresentam-se como aqueles que seduzem e conduzem as damas nas danças de pares” (Souza, 2007, p.58). Quanto às mulheres, nesse contexto, geralmente assumem papéis secundários e passivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise acerca das interpretações socioculturais da relação corpo, gênero e cultura, com ênfase no ensino da dança, pode-se concluir por meio dessa pesquisa que apesar da aparente dificuldade em se trabalhar a dança nas etapas de ensino mais avançadas, a dança pode se efetivar nesses contextos se forem considerados os modos de negociação como forma de aproximar os alunos, principalmente, no tocante às práticas interdisciplinares.

Evidencia-se o processo de sistematização do ensino como um fator que contribui para a desvinculação com o lúdico, e, conseqüentemente, ocasionando em uma desvalorização dos conteúdos ou metodologias vinculadas ao movimento e ao trabalho ligado ao corpo. Nesse sentido, não somente a dança passa a ser interpretada como algo menos importante dentro dos processos de ensino, mas as artes de modo geral.

Esse movimento de sistematização pelo qual vive o ensino, aparentemente natural, tende a supervalorizar o conhecimento conteudista, típico de um pensamento mecanicista e cartesiano. A dualidade corpo-mente ainda é muito forte na perspectiva de articulação do conhecimento na escola, ficando evidenciado na postura de supervalorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Consideramos, na essencialidade dessa discussão, a temática do gênero visível nas narrativas dos sujeitos. Acentuam-se as danças que são mais aceitas no contexto heteronormativo, cujas configurações moldadas por se realizarem em pares/casais, como o forró e outras danças de salão. Esse tipo de dança possui uma menor dose de estereótipo quanto à participação mais ativas dos alunos do sexo masculinos, a exemplo das quadrilhas juninas realizadas pelas escolas.

Concluimos que a dança abre espaço para debates essenciais aos modos de aprendizagem social que não se pode dispensar. É urgente que o currículo atual contemple as discussões que fazem parte das problemáticas sociais como uma forma de quebrar os estereótipos que culminam no real atraso da educação.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita de Cássia de Mello Peixoto. **Festa à Brasileira: sentidos de festejar no país que "não é sério"**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-21102004-134208/publico/tesecapa1.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010. p. 107-112. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/186/177>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ARAÚJO, Siane Paula de. **A dança na escola**. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 1998c.

BRILHANTE, Aline Veras Moraes; SILVA, Juliana Guimarães e Silva; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza Vieira; BARROS, Nelson Filice de; CATRIB, Ana Maria Fontenelle. Construção do estereótipo do “macho nordestino” nas letras de forró no Nordeste brasileiro. **Interfaces: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 64, p. 13-28, Jan./Mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0286>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: INL, 1972.

CHIANCA, Luciana de Oliveira. Para onde vai a cidade? Festa junina em Natal/RN. **Vivência: Revista de antropologia**. Natal: CCHLA/UFRN, v. 13, jan/jun, 1999.

CONNELL, Raewyn. **The men and The boys**. Califórnia: Copyright, 2000.

DALLO, Luana; PALUDO, Karina I. Idolatria ao corpo na Sociedade Contemporânea: implicações aos adolescentes. In: **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba PR, nov. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4318\\_2894.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4318_2894.pdf). Acesso em: 30 jan. 2021.

DANTAS, Jurema Barros. Um ensaio sobre o culto ao corpo na contemporaneidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 03, p. 898-912, 2011. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a10.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 12.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Corpo e Motricidade).

DIDONET, Vital. Creche: a que veio para onde vai. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p. 11-28, jul. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 21 set. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, Maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 14 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, Ida Mara; ROLFE, Linda. Dança- educação: O corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abr./2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S010132622001000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S010132622001000100003&script=sci_arttext). Acesso em 20. set. 2021.

GIFFONI, Maria Amália Correa. **A dança folclórica brasileira**. São Paulo, 1973.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Nezilda Leci Godoy. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Curitiba: Ibpx, 2006.

JESUS, Ádria de; NASCIMENTO, Fabíola Santini Takayama do. O corpo na sociedade do consumo. In: IV Seminário Nacional Corpo e Cultura, n. 4, 2013, Goiânia. **Anais do IV Seminário Nacional Corpo e Cultura**. Goiânia: FE/UFG, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/schedConf/presentations>. Acesso em: 16 fev. 2021.

JUSTO, José Sterza. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 17, nº 1, p. 61-77, Jan./Jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100005>. Acesso em: 21 mar. 2022.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papius, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MEDEIROS, Geiza da Silva. **Olhar para o sol: concepção da análise fenomenológica hermenêutica**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, Porto Alegre. 2016. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6896?mode=full>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MEDEIROS, Mara. **Didática e prática de ensino da Educação Física: para além de uma abordagem formal**. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

OLIVEIRA, Ailza de Freitas; CANANÉA, Fernando Abath. Formação de plateia enquanto transversalidade interdisciplinar. **Revista Educação Pública**, v. 16, n. 20, não paginado, set. 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/20/formao-de-plateia-enquanto-transversalidade-interdisciplinar>. Acesso em: 7 jan. 2022.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**, v. 7, n. 2, p. 507-519, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.furb.br/atosdepesquisa/>. Acesso em: 8 mar.2021.

REDDIG, Amalhe Baesso; CANDIOTTO, Viviane Maria; FLOR, Maxweel Sander; PICOLLO, Ana Clara. Mostra didática de dança: formação de plateia. **Seminário Nacional de Arte e Educação**, [S. l.], n. 24, p. P. 147-150, 2014. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/178>. Acesso em: 6 jan. 2022.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (org.) **Políticas do Corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SCHAEFER, Marcele; SILVA, Eliezer Pandolfo da. Dança e movimento, a expressão do corpo na escola. In: **Anais do 8º Seminário de Iniciação Científica de Pedagogia e 4º Seminário Institucional Interdisciplinar - PIBID**. Itapiranga SC, ago./out. 2017, não-paginado. Disponível em: <https://eventos.uceff.edu.br/site/8-seminario-de-iniciacao-cientifica-de-pedagogia-8-seminario-institucional-interdisciplinar-pibid>. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, Maria Dulce dos Santos da; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. O Corpo na escola e na vida: A educação corporal e seus efeitos no indivíduo. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 2, n. 5, p. 79-83, abr./jun. 2004. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/experiencia/leituras/o2.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Cenas do masculino na dança**: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas. 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp117458.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.55> Acesso em: 2 out. 2021.

VIEIRA, Marcilio de Souza. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe, v. 13, p. 177-185, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3266/2885>. Acesso em: 13 mai. 2021.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino da Dança na educação brasileira.** Curitiba: Appris, 2019.

VILLEGAS, María Margarita; GONZÁLEZ, Fredy Enrique. La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. **Psicoperspectivas**, v. 10, n. 2, p. 35-59, jun. 2011. Disponível em: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/147/153>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ZARATIM, Samuel Ribeiro. **A performatividade das quadrilhas juninas: reminiscências da tradição e a espetacularização da dança.** Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10669>. Acesso em: 13 jan. 2022.

| Submetido em: 09/04/2024

| Aprovado em: 15/04/2024

| Publicado em: 20/04/2024