




revista
brasileira
de estudos
em **dança**



Pistas para composições da dança na educação

Clues for dance compositions in education

Flávio Soares Alves
Potyra Curione Menezes
Reisa Cristiane de Paula Venâncio
Wesley Aleixo de Sande

ALVES, Flávio Soares; MENEZES, Potyra Curione; VENÂNCIO, Reisa Cristiane de Paula; SANDE, Wesley Aleixo de. Pistas para composições da dança na educação. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 183-206, 2023.



RESUMO

A dança é uma prática estética e, enquanto tal, precisa ser sentida, muito mais do que compreendida. Considerando essa premissa e o perigo das abordagens conteudistas e tecnicistas de ensino, que se concentram naquilo que a dança é, em detrimento daquilo que essa prática possa vir a ser e se modificar, este ensaio tem por objetivo refletir sobre a dança na educação, buscando afirmar as intenções e direcionamentos moventes que se avizinham no seio das relações educativas escolares. Para tanto indaga-se: como orientar a atenção dos educadores para as singularidades que emergem no trabalho envolvendo a dança escolar? A partir desta questão apresentam-se algumas pistas, entendendo-as como orientações lúdicas e tateantes que convidam a operar, sempre e a cada vez, uma inversão metodológica para o ensino da dança na educação.

PALAVRAS-CHAVE dança; educação; pistas; escola.

ABSTRACT

Dance is an aesthetic practice and needs to be felt as such, much more than understood. By considering this premise and the danger of content-focused and technical teaching approaches - which focus on what dance is rather than what this practice could become and how it could evolve into - this essay aims to reflect on dance in education, by seeking to affirm the moving intentions and directions that draw close to the school educational relationships. With this in mind, a question arises: how to direct educators' attention towards the singularities that emerge in the work involving school dance? Based on this question, some clues are presented, understanding them as ludic and exploratory guidelines that invite us to operate a continuous methodological inversion for the teaching of dance in education.

KEYWORDS dance; education; clues; school.

Pistas para composições da dança na educação

Flávio Soares Alves (UNESP)¹
Potyra Curione Menezes²
Reisa Cristiane de Paula Venâncio³
Wesley Aleixo de Sande⁴

¹ Doutor em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNICAMP. Professor assistente doutor do Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, Unesp, Campus Rio Claro. Docente credenciado no programa de pós graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e no PROEF - Mestrado em Rede Nacional em Educação Física Escolar. <http://orcid.org/0000-0002-1698-6535>.

² Doutoranda e Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pelo Instituto de Biociência da UNESP, Campus de Rio Claro. <https://orcid.org/0000-0002-8580-2074>.

³ Graduada em Gerontologia, Mestre em Ciências da Motricidade Humana pela UNESP, Campus de Rio Claro. <https://orcid.org/0000-0003-2483-2066>.

⁴ Licenciado em Filosofia pela PUC-Campinas e graduando em Educação Física na Unesp, Campus Rio Claro. <http://orcid.org/0000-0002-6585-861X>

Introdução

O debate acerca da dança na educação é bastante amplo e difuso, haja vista que aponta para diferentes propostas educacionais que nem sempre convergem entre si (Gehres, 2020; Tondim e Bona, 2020). Tais propostas buscam respaldo em diferentes abordagens metodológicas e didático-pedagógicas que, além de partirem de diferentes matrizes sociais, culturais e artísticas, precisam tensionar com as referências documentais atuais, particularmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e também com as demandas locais, para a orientar o trabalho acerca da dança na educação.

Neste contexto amplo e difuso, ainda que os referenciais sejam distintos, pode-se dizer, sem medo de errar, que não existem regras gerais, tampouco princípios universais de ação quando o assunto é a dança na educação! Isso porque a dança lida com as expressões humanas (Andrade, 2020; Marques, 2012a; 2012b) e tais expressões não são feitas para serem compreendidas, mas sim para serem sentidas plenamente em um nível perceptivo quase que puramente corpóreo, onde a cognição também está relacionada, é claro, mas de maneira implicada, viva e pulsante, tanto no corpo, quanto no seio das relações escolares, em meio às quais a dança emerge.

Isso significa dizer que para que a dança aconteça na educação, ela precisa se atualizar continuamente na experiência, assim, no frescor de uma dança sempre em processo de atualização, não só se sustenta, como também se intensifica as relações de sentido desta prática no contexto educativo (Andrade, 2020).

Ora, se a prática da dança precisa de atualização constante no curso das experiências, ao invés de regras e princípios universais, o que urge, em termos propositivos, são intenções e direcionamentos moventes que compõem com as singularidades

do contexto educativo, dando os encaminhamentos por vir da dança na educação.

Desta forma, ao sabor de intenções e direcionamentos moventes, as propostas educativas apontam sempre para outra dança, que se modifica continuamente na interação que estabelece com as singularidades locais. Assim sendo, a dança na educação escapa das vias da representação que pretendem enquadrá-la sob égide de uma determinada identidade cultural já consolidada e pronta para ser simplesmente conhecida, reconhecida, assimilada e reproduzida pelos corpos escolares.

Na esteira desta ideia, cabe destacar que a dança da qual se fala neste ensaio, não se enquadra exatamente na categoria da Arte ou da Educação Física, tampouco alude um componente extracurricular ou oculto, mas antes atravessa essa tendência de objetificação da experiência, apontando para um domínio reflexivo mais micropolítico, focado no corpo e nas relações educativas escolares efetivamente tecidas no encontro dos estudantes com a dança na educação. Ou seja, o que aqui se quer é dar vez e voz para uma discussão mais transversal e heterogênea que antes de apresentar o que a dança é na escola, ousa se ocupar com o que a dança pode vir a ser e se modificar nas relações.

Ao situar a dança nestes termos acima arrolados, a injunção que aqui se quer evidenciar é a seguinte: em um ambiente escolar excessivamente pragmático, rendido pelos enfoques conteudista e tecnicista de ensino, e perigosamente limitado por abordagens didático-pedagógicas diretivas (onde o conhecimento se concentra estritamente nas mãos do professor, reforçando a passividade do aluno na assimilação dos conteúdos de ensino) fica difícil enxergar essas intenções e direcionamentos moventes! Talvez por isso, a dança na educação, não raras vezes, fique restrita à montagem e a reprodução de coreografias e à comemoração de datas festivas, nas quais as coreografias são apresentadas para atender às demandas de performance e espetacularização destas festividades (Marques 2012a; 2012b; Alves e Couto, 2020).

Como evitar que essa injunção se afirme? À luz desta questão de partida, o objetivo deste ensaio é refletir sobre a dança na educação, buscando colocar em evidência as intenções e

direcionamentos moventes que se avizinham no seio das relações educativas escolares. Para tanto, pretende-se apresentar pistas que ajudem educadores a não só visualizar, como também aproveitar mais e melhor a orientação cambiante que advém desses direcionamentos e intenções moventes, os quais só são acessados nos domínios da experiência.

Por um olhar compositivo da dança na educação

Para avançar nesta proposta ensaística, cabe pontuar desde já que não interessa aqui compor uma nova proposta educacional para a dança, tampouco tratar essa reflexão como teoria geral para explicar terminalmente a função da dança na educação. O que aqui se faz é uma composição e, enquanto tal, cumpre uma função prospectiva que pretende orientar a atenção dos educadores para o que há de vir, isto é, para as singularidades que emergem da prática da dança efetivamente dançada na escola.

É justamente por isso que urgem, aqui, algumas pistas para composições da dança na educação. Mas, o que são essas pistas? Para responder essa questão, mergulha-se, de partida, em uma reflexão transversal e heterogênea que se alia ao contexto das pesquisas do tipo intervenção.⁵ De acordo com esse domínio investigativo, pistas “são referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009, p. 13).

Na esteira desta ideia, pistas são orientações tateantes que dão passagem para uma atitude lúdica, inventiva e compositiva que instiga o processo investigativo, orientando-o não para aquilo que já se sabe sobre o que está sendo investigado, mas para aquilo que advém e que se encontra latente nas relações educativas-escolares. É nesta mesma levada, de uma dinâmica de intervenção

⁵ De acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009), as pesquisas do tipo intervenção colocam o pesquisador e seus pesquisados em um mesmo plano de composição da pesquisa. Surge daí a importância das pistas, como orientações tateantes que intensificam a relação de implicação do pesquisador com o campo pesquisado.

que se permite prospectar, isto é, espreitar o que há de vir, que se pretende esboçar certas pistas para pensar acerca da dança na educação.

Como guisa à leitura e reflexão destas pistas, cabe pontuar que elas não possuem uma ordem de apresentação pressuposta, ou seja, elas não assumem entre si uma linearidade que define *a priori* o passo-a-passo para a orientação da dança na educação. Isso significa dizer que as pistas se somam, se conectam, seguindo as intuições, os estudos, mas também os caminhos cambiantes, errantes, daqueles que as procuram, que as perdem e as modificam continuamente. Assim, como na brincadeira do *Caça ao Tesouro*, a ordem de apresentação destas pistas se diferencia a depender de quem, como e quando essas pistas são lidas, abrindo passagem para novos caminhos de produção da dança.

Dito isso, caro leitor, sugere-se que siga com a leitura das pistas que se seguem abaixo da maneira como melhor lhe convier. Comece da última, se assim quiser, ou da terceira, mas seja como for, permita-se traçar sua própria linear-singularidade, o seu “corpo sem órgãos”⁶.

1. Pista dos saberes da experiência

Essa pista vai buscar inspiração nas reflexões de Larrosa-Bondia (2002) sobre a experiência e os saberes da experiência. Segundo esse autor: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). A sutil inflexão deste jogo de palavras passa despercebida aos olhos desatentos, no entanto, ao revisitar esse aforismo com maior cuidado é possível observar que o atravessar do pronome “nos” no meio da afirmativa, promove um desvio da tendência objetal implícita na expressão “o que” que insiste em dizer o que a experiência é de forma direta e terminativa.

⁶ Essa menção ao “corpo sem órgãos” remete à Deleuze e Guattari, para situar um domínio de mobilização da leitura mais intenso e liberto das repressões, regras e automatismos. Enquanto “corpo sem órgãos” o leitor que traça sua própria linear-singularidade permite se abrir à dinâmica dos fluxos gerada na experiência da leitura (Resende, 2008; Deleuze e Guattari, 1997).

Neste sentido, se a experiência é o que nos passa, nos acontece, nos toca, muito mais do que uma relação binária e dicotômica, – em meio a qual erige aquilo que a experiência é, ou deixa de ser – a inflexão sutil do pronome “nos” aponta para um campo de atravessamentos que deixa à mostra não um “o que”, mas sim uma dinâmica compositiva, que se orienta na direção daquilo que há de vir nas relações instituídas por esse “nos”.

Andrade (2020), em seus estudos sobre a experiência da dança, já havia percebido o quão desestabilizante é essa sutil inflexão operada pelo pronome “nos” nas composições da dança na educação. Seguindo as pistas de Larrosa-Bondia (2002) – que, à propósito, foi buscar inspiração no filósofo e ensaísta Walter Benjamin – Andrade (2020) destaca a dimensão irrepetível da dança, que impede que seus saberes sejam ensinados de maneira conteudista e tecnicista, já que exige uma atitude ética-estética de retorno da atenção de si sobre si mesmo, que modifica continuamente não só a dança, como também a nós mesmos que somos atravessados por essa prática.

E para que o educador possa tangenciar esse domínio ético e estético, Andrade salienta: “será preciso reformular constantemente a sua prática, estimulado pelas necessidades e respostas dos estudantes frente às experiências. Isso inclui que a todo momento somos afetados pelo vivido, o experimentado” (2020, p. 35). Como efeito desta atitude de reformulação constante, a ação interventiva germina em um terreno de incertezas, que localiza o educador em situações instáveis, onde a dança cresce e se intensifica nas relações em curso no seio das experiências educativas escolares.

Em meio a esse terreno de incertezas, todos os agentes envolvidos no trabalho com a dança na escola precisam suportar certas doses de falta de controle acerca do processo de criação, isso porque o desenvolvimento deste processo depende muito das relações que só se engendram em ato, durante o exercício educativo. É importante salientar, no entanto, que essa incerteza e relativa falta de controle não aponta para um esforço aleatório e puramente espontâneo, mas sim para uma dinâmica complexa de orientação e evolução das práticas de criação em dança, que vai

assumindo, progressivamente, uma dimensão não linear para lidar com elementos heterogêneos nem sempre plenamente evidenciados no início da proposta educativa.

Neste tocante, vale ressaltar ainda que, ao localizar o educador em situações instáveis, isso não significa que haja aí uma abstração dos conteúdos relativos à dança na educação! Pelo contrário, a instabilidade chama a atenção para a dinâmica movente e diferencial que é inerente aos conteúdos relativos à dança. Neste sentido, tomando aqui, por exemplo, o referencial labaniano para dar uma certa concretude para essa discussão, o trabalho focado na expressividade dos estudantes e em suas qualidades do esforço só tem sentido se considerar as singularidades das relações desencadeadas pelos corpos escolares, pois são nestas relações que aquela atitude ética-estética é acessada, atualizando e reatualizando continuamente o exercício da expressividade através da dança (Laban, 1978; 1990).

Frente a essas atualizações constantes, que alimentam o exercício da expressividade, a dança só se faz na educação sendo sempre outra, isto é, se metamorfoseando. E para acompanhar essa metamorfose, o educador é desafiado a “abrir caminhos para uma nova maneira de se colocar em processo de ensino” (Andrade, 2020, p. 35). Para tanto, a interação com os estudantes é uma dinâmica imprescindível, sem a qual não emerge a função expressiva da dança na educação.

Enfim, para não se estender demasiadamente na apresentação desta pista, lança-se com o seguinte indagar: Quanto de metamorfose você, educador, suporta quando o assunto é dança? A intenção aqui, com essa questão do tipo *quanto*, não é quantificar a transformação, pois ela é sempre outra se prospectando nas relações por vir, mas olhar de frente nossas reatividades face à inevitável metamorfose dos conteúdos de ensino, para experimentar outras possibilidades de exploração e reinvenção da dança, que escapem aos circuitos reativos.

Neste sentido, a questão acima pode ser relida de outra maneira, à saber: quanto de dança sua prática educativa suporta?

2. Pista da dança dançada na escola

Esta pista foi buscar inspiração nos estudos de Marques (2012a; 2012b), que instiga a pensar acerca da seguinte questão: que dança é essa dançada na escola? E para começar a responder essa pergunta, a autora defende a importância de se distinguir duas categorias que comumente se misturam no espaço escolar: “a dança performance” e a “dança expressão” (2012a, p. 17). Segundo a autora, enquanto a primeira categoria serve a propósitos de entretenimento e espetacularização, a segunda conecta a prática da dança à formação crítica, artística e social dos estudantes, enfatizando, portanto, sua função educativa.

Neste tocante, concorda-se com Marques, pois, quando a função de espetacularização se confunde com a função educativa, a prática da dança se reduz à reprodução de elementos já codificados no âmbito da cultura, que caracterizam as diferentes modalidades e estilos de dança historicamente constituídos. Como efeito dessa redução, o tratamento didático-pedagógico reservado à dança se limita a afirmação excessiva de abordagens conteudistas e tecnicistas de ensino, que tendem a torna-la sinônimo de coreografias, isto é, “danças prontas” passíveis de serem simplesmente reproduzidas no contexto escolar (*Ibid.*, p. 17).

Vale ressaltar que a dança que é dançada na escola abre possibilidades potentes de encontro com as diferentes modalidades e estilos de dança historicamente constituídos, além de reservar espaços profícuos de afirmação e valorização das manifestações culturais locais e regionais brasileiras, onde ganham destaque, por exemplo, as expressões indígenas e afro-brasileiras. No entanto, tal como salienta Marques (2012a; 2012b), é preciso tomar cuidado para não confundir a dança com a simples reprodução e massificação dos códigos que erigem desses diferentes espectros históricos e culturais, do contrário, sua função educativa se limita sobremaneira.

Nunca é demais lembrar, seguindo a crítica freiriana, que as abordagens conteudistas e tecnicistas de ensino na escola só

reforçam o perigo da coisificação dos conteúdos⁷ que estão sendo ensinados, e esse perigo torna-se ainda maior quando o assunto é dança, que, como já afirmado na introdução deste artigo, lida com as expressões humanas e, portanto, precisa estar sempre em processo de atualização na experiência para reforçar as relações de sentido desta prática expressiva no universo escolar.

Com essa discussão, chama-se a atenção para o seguinte: é preciso evitar o perigo das abordagens conteudistas e tecnicistas de ensino da dança na educação! Isso porque tais abordagens coisificam a prática da dança, ao enquadrá-la dentro de uma lógica binária que define o que é e o que não é dança, o que pode e o que não pode, o que funciona e o que não funciona quando o assunto é o que já se conhece (e se reconhece) sobre a dança no universo da cultura.

Segundo esse tratamento didático-pedagógico, a dança se justifica no espaço escolar como conteúdo que precisa ser conhecido, reconhecido e assimilado na escola, no entanto, para que haja um efetivo conhecimento, reconhecimento e incorporação (muito mais do que simples assimilação) da dança na educação, sua abordagem de ensino precisa ultrapassar a lógica da simples transmissão de técnicas, códigos e conteúdos específicos. Tal ultrapassagem exige por um trabalho focado nas singularidades expressas em sala de aula, que, por suas vezes, surgem das relações efetivamente desencadeadas entre os corpos escolares e da tensão estabelecida entre esses corpos e os diferentes espectros históricos e culturais da dança, atualizando e reatualizando continuamente sua função expressiva.

Uma estratégia interessante para lidar com o amplo espectro de expressões históricas e culturais da dança sem abrir mão das relações singulares estabelecidas entre os corpos escolares, é apostar em um trabalho em rede colaborativo que contemple a participação e atuação ativa de diferentes agentes educacionais no desenvolvimento da dança escolar. Esse trabalho

⁷ A coisificação dos conteúdos de ensino surge de uma relação antidualógica que instala uma fratura que aliena e distancia as intenções de ensino das aprendizagens. Tal fratura, por sua vez, contribui para a produção do homem-objeto, que não se pronuncia e se rende ao processo massificador e domesticador (Freire, 1967; Stecanela, 2018).

em rede colaborativo oportuniza a ampliação do conceito de sala de aula, orientando o exercício educativo para dentro e fora do universo escolar, com o devido respaldo e encorajamento da diretoria local, dos órgãos competentes e das políticas educacionais municipais, estaduais e nacionais.

O trabalho em rede colaborativo alerta que os grandes temas socioculturais, tais como aqueles que atravessam as danças populares regionais e as danças de matrizes indígenas e africanas, são importantes demais para serem tratados de maneira individualizada e estanque. Só um trabalho em rede colaborativo, que extrapole as aulas de dança na Educação Física Escolar, é capaz de garantir condições mais potentes para afirmar e reforçar as relações de sentido dos estudantes acerca destas manifestações dentro do universo escolar (Moura-Cardilo, 2021; Sousa, Hunger, 2021).

E para tangenciar esse nível de trabalho em rede, é preciso se considerar muito mais do que códigos culturais isolados, ou seja, o foco do trabalho envolvendo essas manifestações socioculturais não pode estar centrado na atividade em si, como se ela tivesse um fim em si mesma. É preciso perguntar: que valores, que modos de ser e existir estão sendo viabilizados nestes códigos culturais encenados na escola? Que relações socioculturais e ambientais esse contexto preconiza? Da discussão destas questões deriva um exercício de pesquisa que envolve todos os agentes educacionais, dentro e fora da sala de aula, de modo a reivindicar, não só a linguagem corporal de determinada cultura, mas também outras expressões que vão muito além dos simples passos coreografados extraídos de um determinado universo cultural.

Para somar a esse trabalho em rede colaborativo vale também a aproximação com organizações públicas e privadas, que fomentem a prática da dança nos diferentes espaços socioculturais, além de não deixar de considerar também a comunidade local como protagonista neste exercício educativo constituído em rede colaborativo, em que é possível encontrar, dialogar e aprender com agentes mergulhados no seio da própria cultura que se quer evidenciar na escola.

Enfim, para a composição de um trabalho em rede colaborativo, é preciso dar vez e voz para um trabalho pedagógico desenvolvido na fronteira entre a comunidade local, os agentes educacionais e as diferentes disciplinas (matérias) escolares, que devem se abrir amplamente ao âmbito da cultura na qual estão inseridos, para viabilizar uma abordagem mais inter, trans e multidisciplinar que potencialize a abordagem cultural da dança na educação.

3. Pista dos acontecimentos

Essa pista chama a atenção para o seguinte desafio: é preciso operar uma leitura transversal, lúdica e heterogênea, no âmbito da BNCC, acerca das diferentes unidades temáticas⁸ que organizam os estudos da dança ao longo da Educação Básica, do contrário, o trabalho educativo pode gerar algumas limitações que interferem drasticamente no desenvolvimento da dança dentro do contexto escolar.

A atenção a essa pista é particularmente importante porque, na ordem das tematizações, os objetos de conhecimento relativos à dança tendem a ser planejados, em atendimento às demandas instrumentais, reflexivas e capacitativas. À luz destas demandas, os conteúdos relativos à dança são delimitados *a priori*, de modo a definir seus contornos identitários, por meio dos quais os alunos são levados a conhecer aquilo que a dança é dentro de uma determinada cultura.

Na esteira desta ideia, a BNCC estende um amplo espectro de diferentes temáticas que enquadram o ensino da dança na educação. No âmbito da Educação Infantil, a dança está diluída no campo das experiências concretas dos alunos, como uma prática potente para explorar a linguagem dos movimentos da criança. Na Educação Fundamental, entra em cena as danças do contexto comunitário e regional (para os 1º e 2º anos), as danças do Brasil e

⁸ De acordo com a BNCC, as unidades temáticas referem-se à organização estrutural e sistêmica dos conteúdos na Educação Básica, que têm por finalidade “explorar o conjunto das Práticas Corporais caracterizadas por movimentos rítmicos e expressivos” (Brasil, 2018, p. 220).

do mundo e as danças de matriz indígena e africana (para os 3º, 4º e 5º anos), as danças urbanas (para os 6º e 7º anos) e as danças de salão (para os 8º e 9º anos). No Ensino Médio, a prática da dança se volta mais especificamente para o lazer e para a autonomia dos alunos na escolha das manifestações que serão tematizadas (Brasil, 2018).

A injunção que aqui se quer evidenciar é que no nível destas tematizações, acima destacadas, falta aquilo que a dança pode vir a ser, compor e se modificar no seio das relações escolares, ou seja, faltam aquelas perturbações que só advém nos acontecimentos, em meio aos quais atravessa a experiência da dança.

A noção de acontecimento, acima esboçada, é particularmente importante para entender essa concepção de dança que aqui se enseja, pois introduz uma materialidade discursiva que escapa à ordem referencial das tematizações definidas pela BNCC. De acordo com Foucault, o acontecimento:

não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação [...]; não é um ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material.[...] trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis (Foucault, 2008, p. 57-8).

Observe-se no excerto acima que a noção de acontecimento aponta para uma materialidade que consiste nas relações, se esquivando daquela lógica objetual que a enquadra com uma substância atomizada. À luz desta ideia, Pombo destaca que, ao se produzir como efeito de uma dinâmica relacional, o acontecimento “não existe no mesmo plano das coisas” o que impede sua plena objetificação” (2002, p. 44).

Compondo com essa ideia, pode-se dizer que o acontecimento escapa ao nível dos temas, apontando sempre para uma problematização, isto é, para uma dinâmica inquietante, que atravessa e dispersa os corpos na materialidade das relações nas quais esses corpos estão envolvidos.

Vale lembrar que, para Foucault, a problematização é “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma

coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento” (1984, p. 76), assim sendo, pode-se dizer, portanto, que a problematização exige sempre por um tratamento singular que desloca a questão indefinidamente. Neste sentido, a problematização não aponta para uma resolução cabal, mas sim para casos de resolução sempre provisórios, que desembocam sempre na direção de outros problemas, afirmando multiplicidades. Nestes termos, a problematização é sempre efeito de uma atualização temática, que não só a contextualiza dentro de uma situação específica, como também a modifica indefinidamente (Foucault, 2008).

Em um esforço de aproximação desta discussão com as reflexões acerca da dança na educação, pontua-se que no domínio da problematização, o trabalho envolvendo a dança vaza à ordem referencial implícita nos temas, para se constituir enquanto acontecimento, isto é, relação. Assim, a dança se faz e se refaz no âmbito da materialidade em meio a qual se efetiva, tornando-se, portanto, efeito de um encontro, de uma tensão sempre em devir que possui seu lugar e consistência na relação tecida entre os corpos escolares.

E para tangenciar esse nível de produção da dança é preciso levar em conta que a expressividade não se faz sem corpo e, muito menos sem dar vez e voz às relações que atravessam esses corpos. Olhando a dança por esse ângulo, o importante é não perder de vista as relações, onde o corpo é visto como território de passagem, no qual a dança acontece e se diferencia permanentemente (Andrade, 2020).

E uma estratégia interessante para acessar esse lugar de experimentação da dança é garantir espaços para que os estudantes explorem ludicamente suas possibilidades de movimento. Para tanto, a didática de aula precisa admitir uma abordagem diferenciada, que admita um perfil de trabalho mais laboratorial e lúdico, no qual, ao invés de reproduzir movimentos prontos, feitos por outrem, instiga os alunos a maquinar seus próprios movimentos, que serão sempre outros enquanto permanecer acesa a dinâmica lúdica e inventiva que alimenta a prática laboratorial.

De certa maneira, a BNCC endossa esse perfil laboratorial de aula na escola quando, na Educação Infantil, situa a noção de “campo de experiências concretas” (Brasil, 2018, p. 40) para recusar, por um momento, a tendência de objetificação dos conteúdos no contexto da infância. Dentro deste campo destaca-se uma categoria específica, intitulada “corpo, gestos e movimentos”, segundo a qual, o movimento é o principal meio através do qual a criança se comunica e se relaciona com o mundo. Assim, a linguagem corporal assume certa centralidade na Educação Infantil, que só é amplamente aproveitada quando os educadores investem em uma orientação didático-pedagógica capaz de otimizar os processos de exploração e descoberta de si tão expoentes no contexto do desenvolvimento da criança (Brasil, 2018).

Curiosamente, com o avanço dos anos e dos níveis de ensino na Educação Básica, essa centralidade do lúdico e do movimento vai sendo deslocada, em função da afirmação de unidades temáticas que pretendem conectar o campo de experiências concretas dos estudantes, ao amplo espectro de manifestações presentes no âmbito mais amplo da cultura. Acontece que, ao objetificar os conhecimentos, engavetando-os em diferentes unidades temáticas, frequentemente se instala uma certa miopia que pretende tomar certos códigos extraídos do universo cultural como elementos representantes das culturas as quais se referem, deixando a falsa impressão de que tais códigos podem ser meramente transmitidos para o público escolar, tal como acontecem fora deste contexto.⁹

Não há dúvidas de que as diferentes matrizes culturais não só podem como devem ter espaços de expressão na escola, mas para que esses espaços se afirmem é preciso ajustar essas matrizes, problematizando-as dentro do campo das experiências concretas dos estudantes. Tal problematização gera uma

⁹ Esta injunção é amplamente evidenciada na abordagem cultural do currículo da Educação Física, segundo a qual, a simples replicação dos conteúdos de ensino, sem se atentar ao devido cuidado de modificá-los, de acordo com as necessidades e singularidades locais, resulta em um daltonismo cultural que arrefece os sentidos da ação educativa (Moreira e Candau, 2008).

necessária tensão entre elementos heterogêneos, que conectam a alteridade às singularidades locais, impedindo com que as danças presentes nas diferentes culturas sejam meramente reproduzidas na escola como coreografias prontas.

Com essa discussão, acima em pauta, se quer evidenciar o seguinte: é preciso evitar que as manifestações rítmicas e expressivas das diferentes culturas sejam cristalizadas, reduzindo a prática da dança à reprodução de coreografias, o que atenua sobremaneira as funções da dança na educação. E para evitar que essa injunção se afirme, é preciso apostar na centralidade do lúdico e do movimento não só no contexto da Educação Infantil, mas também em todo o percurso da Educação Básica.

Como efeito, é preciso observar que a noção de campo de experiências concretas, citada na BNCC (Brasil, 2018), é um conceito muito amplo e potente para se restringir apenas ao âmbito da Educação Infantil. Para reforçar essa ideia, busca-se respaldo em Mauss, em seus estudos sobre as técnicas corporais, segundo os quais, é no corpo que se alicerça a “educação fundamental” (2003, p. 421), por meio da qual aprende-se todo e qualquer elemento da cultura. Neste sentido, é no corpo que se evidencia esse campo de experiências concretas, sem o qual os estudantes não incorporam as diferentes aprendizagens que se estendem em todos os níveis de ensino.

Considerando essa ideia, faz-se necessário, portanto, romper com a lógica que opõe a exploração lúdica à especialização das possibilidades de movimento, pois é se mantendo no nível da exploração e da ludicidade que a especialização se intensifica amplamente. Como efeito, é se mantendo no nível da ludicidade que a composição dos sentidos é reforçada, o que garante com que a produção da dança escolar se organize sempre no nível das problematizações e dos acontecimentos.

Desta maneira, essa pista convida a um necessário tensionamento das unidades temáticas no campo de experiências concretas dos estudantes, como estratégia potente para intensificar a experiência da dança na educação, pois é neste campo que as tematizações se encharcam de sentidos, alimentando os desejos

dos estudantes pela pesquisa de movimentos que reinventam, sempre e a cada vez, a produção da dança.

Assim, aos educadores que pretendem trabalhar com dança fica o desafio: ajudar os estudantes a se apaixonar pelo movimento! Mas não pelo movimento regularizado, esquadrinhado e, já, culturalmente cristalizado, como código passível de ser reproduzido dentro do filtro escolar. A paixão deve arder no seio das relações escolares, onde pulsa o movimento singular e expressivo.

Cabe esclarecer, no entanto, que esse movimento singular e expressivo não se faz fora do âmbito da cultura, mas justamente por se permitir singularizar nas relações escolares, admite a emergência de um certo frescor e vitalidade que injeta vida nas diferentes culturas que são expressas na escola, atualizando-as continuamente.

4. Pista da vulnerabilidade na composição coletiva

Esta pista traz a seguinte ideia: a dança que é dançada na escola escapa a ordem das definições pressupostas, apontando para uma dimensão de vulnerabilidade irreduzível, sem a qual as singularidades que atravessam os encontros educativos não são aproveitadas.

Nestes termos, para prosseguir na apresentação desta pista, é essencial mergulhar na noção de vulnerabilidade e, para tanto, busca-se respaldo em Judith Butler. Segundo essa autora, a vulnerabilidade “é pré-condição do humano” (Butler, 2019, p. 45), o que leva a pensar que todo ser humano é vulnerável por definição e, justamente por isso, precisa estar em relação com os outros para dar curso à vida.¹⁰

Assim pontua Butler:

¹⁰ Convém observar que Butler (2019) está interessada na vulnerabilidade para evidenciar o problema da “desumanização” tão presente em nossa organização social, cultural e histórica, em meio a qual se afirma um enquadramento étnico para hierarquizar e categorizar as pessoas, decidindo “quem será humano e que não será” (p. 9). Como efeito da afirmação deste enquadramento, a vida de alguns grupos étnicos é facilmente reprimida e estigmatizada, em função a imposição de uma racionalidade hegemônica e uma ordem jurídica universal que molda, como convém a capacidade dos sujeitos de sentir, apreender e conviver no âmbito social.

não somos identidades separadas [...], mas já estamos envolvidos em um troca recíproca, uma troca que nos desloca de nossas posições como sujeitos [...]. Estamos fora de nós mesmos, constituídos a partir de normas culturais que nos precedem e ultrapassam, entregues a um conjunto de normas culturais e a um campo de poder que nos condicionam fundamentalmente (2019, p. 45-46).

Observe-se a partir do excerto acima que a noção de vulnerabilidade chama a atenção para um domínio perceptivo constituído fora de nós mesmos e que, portanto, só se atualiza no entre, isto é, na dinâmica relacional que é partilhada por todos, confundindo-nos permanentemente no seio das interações sociais.

Neste tocante, Butler afirma:

Se você me confunde, então você já é parte de mim, e eu não sou nada sem você. Não posso reunir o 'nós', exceto ao encontrar a maneira pela qual estou amarrada a 'você', ao tentar traduzir, e sim ao descobrir que minha própria língua deve partir-se e ceder se eu quiser conhecê-lo. Você é o que ganho com essa desorientação e perda. É assim que o humano passa a existir, repetidas vezes, como aquilo que ainda estamos para conhecer. (Butler, 2019, p. 49)

Nestes termos, Butler instiga a pensar que não somos seres atomizados e ilhados, mas influenciados e somos influenciados pelo mundo ao redor, justamente porque é neste mundo que a existência se expressa sempre na relação com os outros, revelando aí certa condição de precariedade – entendida aqui como incerteza, instabilidade e insegurança – que é constitutiva da própria vida.

Na esteira desta ideia, todo e qualquer debate acerca das condições de existência precisa ser lido à luz desta condição de vulnerabilidade, o que leva à seguinte questão: sabendo que somos seres vulneráveis, o que pode ser feito juntos, para diminuir a sensação de precariedade, que é comum a todos nós, e qualificar, como efeito, nossas existências?

Butler dá pistas interessantes para responder essa questão ao chamar a atenção para a necessidade de termos que tecer entre nós redes de colaboração e cuidado que ganham espaços de expressão e reinvenção constantes no campo da linguagem. Tais redes são capazes de nos puxar “para fora do narcisismo, em direção a algo mais importante” (Butler, 2019, p. 114). Esse “algo mais importante”, esboçado por Butler, se faz e se refaz continuamente no campo da linguagem, onde nunca estamos sós, mas sempre na relação de tensão com o Outro, isto é, com a alteridade.

Quanto mais abertos se está às demandas da tradução cultural, onde as alteridades tensionam entre si, mais abertos os indivíduos se tornam ao acolhimento das posições dissidentes. Tal abertura oportuniza, por sua vez, a composição de uma “responsabilidade ética” que não só permite pensar “o Outro sob o signo do humano” (Butler, 2019, p. 49), como também possibilita a ampliação das relações intersubjetivas, bem como a ampliação do potencial de ação e expressão das subjetividades envolvidas nesta rede de colaboração e cuidado.

E não seria diferente quando o assunto é dança! Assim, tomando a pista da vulnerabilidade como inspiração, ousa-se afirmar que, para se trabalhar a dança na educação, é preciso reconhecer, primeiramente, que somos todos vulneráveis a essa prática, na medida em que ela nos escapa indefinidamente, apontando para uma outra dança, sempre em devir nas relações.

Ora, se somos todos vulneráveis quando o assunto é dança, é justamente na vulnerabilidade que nos aproximamos uns dos outros e reconhecemo-nos uns nos outros, de modo a perceber e partilhar nossas vulnerabilidades comuns.

Mas onde exatamente somos vulneráveis quando o assunto é dança? Para começar a responder essa questão, pode-se dizer que a vulnerabilidade está relacionada à falta de repertório e traquejo com os vocabulários já cristalizados acerca da dança, o que limita, muitas vezes, a efetuação de certos códigos gestuais. Por outro lado, a presença desta falta de repertório pode ser extremamente libertadora, já que possibilita a composição de expressões estéticas ainda não plenamente codificadas pelas mãos de especialistas e que, portanto, ousam se constituir de outras maneiras, enquanto expressões cristalinas, ainda que imprecisas, mas que gozam de pura vitalidade e potência inventiva.

Assim, essa condição de vulnerabilidade chama a atenção para o fato de que a expressão estética da dança tem muito mais a ver com aquilo que ousamos e permitimos compor juntos, no devir das relações escolares, do que com o que temos ou deixamos de ter enquanto padrão de movimento previamente assimilado e aprendido. É claro que determinados padrões e códigos cristalizados também podem ter seu lugar na composição, mas

enquanto elementos reivindicados nas relações que emergem no exercício compositivo, e não como elementos impostos que condicionam previamente a orientação do ato de dançar.

Outra condição de vulnerabilidade que é particularmente importante, quando o assunto é dança na educação, refere-se aos vínculos afetivos que precisam se instalar entre os estudantes, para que a dança possa acontecer como linguagem e expressão estética. Para que esses vínculos afetivos se afirmem, os estudantes precisam lidar com diferentes intenções, interesses e vontades que atravessam o ambiente escolar, intensificando o clima de composição da dança na educação.

Vale ressaltar, no entanto, que a composição destes vínculos afetivos não é algo fácil e gratuito, mas envolve uma dimensão de labor e tensão entre as partes que exige por necessários cuidados, para que a relação entre os estudantes seja a mais intensa, positiva e qualificada possível. Ao longo do processo de composição de vínculos, os estudantes precisam trabalhar com suas habilidades de negociação, para lidar com suas próprias vontades e intenções na relação de respeito, dignidade e acolhimento das vontades e intenções alheias (Sennett, 2012). Acontece que, como é sabido, o acolhimento da alteridade nem sempre é uma atitude fácil de ser viabilizada, não obstante, a função educativa da dança se alimenta justamente deste desafio relacional, que tem no educador um agente importante para orientação deste processo coletivo e colaborativo de composição da dança.

Na medida em que se avança na composição destes vínculos, a dança vai sendo constituída como esforço compartilhado por todos no seio da experiência escolar coletiva. É neste lugar que a dança acontece enquanto expressão estética tecida entre as corporeidades escolares que compartilham experiências de movimento comuns que, juntas, vão constituindo os contornos por vir da dança na educação.

Preambulações (in)conclusivas

Ao longo deste manuscrito foram apresentadas algumas pistas para a composição da dança na educação. Para tanto, foi preciso assumir a dimensão lúdica e inventiva, que é própria das pistas, para tangenciar um domínio de mobilização da dança mais aberto, inventivo e compositivo que ousa acolher aquelas dimensões que se diferenciam continuamente na experiência, para afirmar as singularidades expressivas que irrompem das relações educativas escolares.

Tal estratégia de composição textual nos pareceu interessante, pois quando se está em estado de dança, ou seja, quando nos permitimos afetar e se deixar afetar pelas forças que atravessam e intensificam a experiência, a dança tem muito mais a ver com aquilo que ela pode vir a ser e se modificar nas relações em curso em um determinado encontro, do que com aquilo que já se sabe sobre essa prática no âmbito da cultura.

Cabe ressaltar, no entanto, que essa abertura à diferenciação – que aponta para uma dança sempre outra – não significa uma falta de intencionalidade pedagógica, tampouco uma alienação da ação educativa. Ou seja, não se fala aqui de um certo currículo oculto e indefinidamente impalpável rondando a dança na educação. O que aqui se esboça é que, no curso das intencionalidades educativas, é preciso dar vazão às dúvidas, às incertezas e aos descaminhos da proposta de partida, pois é na errância,¹¹ isto é, na disposição à uma intencionalidade que permite se calibrar continuamente durante o processo, que se abrem caminhos potentes para acolher aquilo que advém nas relações escolares.

Assim, ao dar vazão aos descaminhos da dança na educação, o trabalho pedagógico envolvendo esse conteúdo assume uma dinâmica extrapropositiva que vaza às intenções pressupostas, apontando para uma outra dança, sempre em

¹¹ A noção de “errância” refere-se à uma atitude de escolha pelo caminho e pelo movimento, em detrimento da tentação ao imobilismo. O imobilismo, à saber, aponta para a busca por ideais, enquanto que o caminho e o movimento, por outro lado, rompem com o ideal para a afirmação da vida (Deleuze, 2018).

processo de composição. Na leitura de Deleuze, essa dinâmica remete a um domínio de produção de realidade alheio à consciência, que tudo quer dobrar e racionalizar. Neste sentido, a experiência que advém do extraproposicional escapa à síntese, ao fundamento, à redução objetiva e regular do objeto, assumindo, portanto, uma dimensão problemática, sub-representativa que “evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e dos acontecimentos” (Deleuze, 2006, p. 272).

Ao pensar a dança nestes termos, assume-se compromisso com outra política de composição da dança na educação onde, ao invés de absorver informações prontas de um mundo dado a conhecer, ousa-se afirmar uma disposição tateante e aventureira de um agente do conhecimento que não só se assujeita, mas que também compõe realidades – danças – sempre em devir, na relação de tensão e troca constantes que estabelece com o mundo que o cerca.

Frente aos desafios de uma dança que nunca é dada à *priori*, as pistas apresentadas neste manuscrito apontam para uma conclusão indefinidamente prorrogada, que convida a operar, sempre e a cada vez, uma inversão metodológica para o ensino da dança na educação.

Tal inversão, por sua vez, alerta que o trabalho pedagógico lida o tempo todo com direcionamentos e intenções moventes, que calibram permanentemente os caminhos de produção da dança na educação. E tal calibragem se faz a cada novo passo do caminhar, o que remete à poesia de Antonio Machado:

Tudo passa e tudo fica
porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
caminhos sobre o mar [...]

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar [...]

Caminhante não há caminho,

se faz caminho ao andar [...]¹²

Assim, com passos errantes... como os de um caminhante... usemos traçar os rumos por vir da caminhada... dos sulcos da estrada... que se calibram a cada novo passo... a cada nova dança por vir...

Ao caminhar... dançar... o importante é prospectar... deixando-se levar pela dinâmica caminhante que é oferecida pelas pistas e se permitir colocar à prova essas pistas nos encontros vindouros com a dança na educação.

Referências Bibliográficas

ALVES, Flávio Soares; COUTO, Yara Aparecida. Reflexões sobre Dança na Educação Física Escolar. *Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*. [S. l.], v. 4, n. 3, p. 311-320, 2020. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-p311-320>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANDRADE, Carolina Romano de. A Experiência em Dança: corpo, tempo e educação. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de. *Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino: dança, arte e educação*. Curitiba: Appris, 2020, p. 27-39. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BUTLER, Judith. *Vida Precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAMPOS, Rosânia; SILVEIRA-BARBOSA, Maria Carmen. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? *Retratos da Escola*. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 02 mai. 2023.

CATALÃO, Marcos Aurélio Pinotti. *Antologia e tradução comentada da obra poética de Antonio Machado*. 2002. 345pgs. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 2002.

MOURA-CARDILO, Camila. Dança e educação antirracista: juventude, diversidade e possibilidades. *Diversidade e Educação*. [S. l.], v. 9, n. 2, p. 772-790. 2021. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/123456789/10770/772-790%20DAN%c3%87A%20E%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20ANTIR-RACISTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 mai. 2023.

¹² Fragmentos do poema "Cantares", de Antonio Machado [1875-1939] (CATALÃO, 2002, p. 209).

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 5.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. São Paulo: Editora N-1, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984) – O Dossier: últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

GERHES, Adriana de Faria. As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências. *Pensar a Prática*, Goiânia, v.23. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55800>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. 3ª.ed., São Paulo: Summus, 1978.

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

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, jan/abr, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2023.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012a.

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

MAUSS, Marcel *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

POMBO, Catarina O corpo da estética: arte e natureza em Gilles Deleuze. In: LINS, Daniel; GADELHA, Silvio (orgs.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002, p. 37-48.

RESENDE, C. A Escrita de um corpo sem órgãos. In: *Fractal Revista de Psicologia*, v. 20, n. 1, p. 65-76, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/SscLsWpBKRYzRPQLZq3mMNQ/?lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2023.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RNmtMBZLRwTtxtRbWHvWGj/#>
Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. *Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, v. 21, n.1, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v21n1/2314-2561-efyc-21-1-e070.pdf>. Acesso em: 03 mai.2023.

TONDIN, Beatriz; BONA, Bruna Carolini. A dança e seu espaço na escola: educação física ou artes? *Kinesis*, [S. l.], v. 38, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/25195>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Submetido em 24 maio 2023.
Aprovado em 31 julho 2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança