

**“DANÇA” NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ALGUNS POSSÍVEIS  
DIÁLOGOS COM AS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA DA SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO ESTADO  
DE MINAS GERAIS**

**Ana Luisa Soares Rodrigues**

Especializando em Educação Física Escolar/UGF

**Natália Martins Carneiro**

Doutoranda em Educação/FaE/UFMG

COLTEC/UFMG

**RESUMO:**

*Esse trabalho se propõe dialogar com o documento “Diretrizes Curriculares de Educação Física da Educação Básica da SEE-MG”, especialmente com o Eixo Temático IV – Dança e Movimentos Expressivos. O direcionamento escolhido para se obter alguns diálogos com o documento foi norteado pelas três naturezas de compreensão dos conteúdos de ensino do “Conteúdo Básico Comum” - CBC: conceitual, procedimental e atitudinal. Estes diálogos foram produzidos a partir das construções discursivas das professoras-autoras e suscitam questionamentos e reflexões sobre a dança na/da Educação Física Escolar contribuindo para uma ampliação das discussões no âmbito da pesquisa, do ensino e das propostas curriculares.*

**ABSTRACT**

*The purpose of this paper is to establish a dialogue between the document “Physical Education and its Curriculum Settings in Primary School” and the Theoretical Axis IV – Dance and Expressive Movements. The guidelines to building up some of the prospective dialogues with the document were three references of the “Common Basic Content”: conceptual, experimental and behavioral. These dialogues presented were set by taking into account the dialectal production of the teachers and writers of this paper. These dialogues evoke new perspectives and reflections into a tangible interface about dance in School. It arouses scholarly discussions that go beyond research and teaching methodology, embracing the regulation of future curriculum propositions.*

**SÍNTESIS:**

*La corriente comunicación propone dialogar con el documento “Diretrizes Curriculares de la Educación Física de la SEE-MG”, especialmente con el Eje Temático IV – Danza e Movimientos Expresivo. El Direccionamiento dado para se construye algunos diálogos posibles con el documento, fue dirigido por las tres naturalezas de la comprensión del “Contenido Básico Común” – CBC: conceptual, procedimental y actitudinal. Estos diálogos fueron producidos de las construcciones discursivas de las profesoras-autoras y suscitam questionamientos y reflexiones de la danza en la/de la Escuela contribuyendo hacia una ampliación de las discusiones en la pesquisa, enseñanza y de la regulamentacion de las proposiciones de currículo.*

O trabalho se propõe dialogar com o documento “Diretrizes Curriculares de Educação Física da Educação Básica da Secretaria Estadual da Educação do Estado de

Minas Gerais”<sup>1</sup>, especialmente com o Eixo Temático IV – Dança e Movimentos Expressivos, elaborado no ano de 2005. O documento, em questão, contempla uma nova versão do Conteúdo Básico Comum (CBC) da Educação Física para os segmentos Fundamental e Médio, publicado pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais e elaborado por uma comissão de especialistas, com reconhecida experiência na área, a fim de nortear a prática dos professores de Educação Física.

A proposta curricular para Educação Física contempla conteúdos (CBC) considerados essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas à formação da cidadania. A implementação do CBC é obrigatória em todas as Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Além destes conteúdos de referência, outros considerados complementares são sugeridos para serem adotados ou não de acordo com a realidade de cada escola. Contudo, é no CBC que se estabelece a base da avaliação institucional sistematizada nas unidades escolares da rede pública.

## 1. UM SALTO PARA UMA APROXIMAÇÃO

Entendemos que ler o referido documento é instaurar uma situação discursiva, situação esta que se iniciou antes mesmo de ter o documento em mãos. Isso significa considerar que o que provocou a procura pelo documento instaurou o processo.

Na situação discursiva os lugares de enunciação são ocupados por duas professoras de Educação Física: Ana Luisa Soares Rodrigues é professora no ensino infantil em uma instituição privada, no fundamental na rede estadual de ensino e estudante-pesquisadora de pós-graduação, em nível de especialização, em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho e Natália Martins Carneiro é professora de ensino médio da rede federal de ensino e estudante-pesquisadora de pós-graduação, em nível de doutorado, em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG. Ambas as professoras têm formação específica em dança e exercem atividades ligadas ao seu ensino na escola.

A relação discursiva, pressupõe diálogos entre as enunciações (construções discursivas das professoras) e o enunciado (o documento). Alguns dos diálogos possíveis com o documento serão construídos a partir das enunciações, que se produzem a partir dos seus lugares de produção dos enunciados, ou dos lugares de formação e atuação profissional que as legitimam ou, melhor ainda, a partir de dois gêneros de discurso. Gênero aqui tem o sentido lhe dá Bakhtin (in: Soares, 1998:11): “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso”.

Os dois gêneros de discurso das professoras se caracterizam como “pesquisadoras-leitoras-estudantes” e como “professoras-leitoras”. Como pesquisadoras-leitoras-estudantes há o objetivo de esclarecer os significados, os conceitos, os elementos de entendimento, mais especificamente, um diálogo informativo, descritivo e crítico com a produção acadêmica da área de Educação Física Escolar. Como professoras-leitoras há o objetivo de aperfeiçoamento e atualização profissional, mais especificamente, um diálogo de provocação e orientação da condição de professoras, buscando suscitar e acompanhar os diversos e nem sempre previsíveis caminhos do processo de aprendizagem de se construir permanentemente profissional. No entanto, os dois gêneros de discurso são indissociáveis e, até mesmo, de difícil identificação onde começa um e termina o outro, assim como é inseparável, de certo modo, a produção da teoria e o fazer profissional. Nesse trabalho não aparecerá a dissociação entre os discursos, no entanto, são identificados com uma necessidade de reconhecimento dos lugares de produção dos mesmos, bem como, com uma

---

<sup>1</sup> Documento encontrado no Centro de Referência Virtual do Professor: [www.crv.educacao.mg.gov.br](http://www.crv.educacao.mg.gov.br)

tentativa de explicitar um conflito vivenciado pelas autoras, a saber: uma aproximação com a produção teórica da estética, da teoria da arte, do ensino da arte, da dança e as práticas escolares de dança como conteúdo de Educação Física.

Para se construir alguns diálogos com o documento escolhido optou-se pelo enfoque nas três “naturezas” discutidas pelo próprio documento: a natureza conceitual, a natureza procedimental e a natureza atitudinal, como referências para se compreender os conteúdos de ensino do “Conteúdo Básico Comum – CBC – conteúdos relevantes e necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas imprescindíveis aos alunos em cada nível de ensino e que, portanto, devem ser, obrigatoriamente, ensinados em todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais” (2005:18).

A escolha destas três dimensões dos conteúdos de ensino como estruturas de organização para a construção do texto e como estratégia de possibilidade de diálogo se baseia, primeiramente, como naturezas inerentes à atividade das autoras ao se construírem pesquisadoras-leitoras-estudantes e professoras-leitoras. Em segundo lugar, instaura uma discussão acerca de uma tentativa de normatização e direcionamento das práticas pedagógicas de Educação Física no estado de Minas Gerais. Ou seja, a Secretaria Estadual da Educação ao definir a estrutura organizacional dos conteúdos da disciplina de Educação Física, a partir das orientações da LDB por compreendê-la como a concepção que supera a tradicional compreensão de currículo como rol de disciplinas que compõem um curso ou relação de temas que constituem uma disciplina (2005: 18), estruturou o Conteúdo Básico Comum, como citado anteriormente, como um rol de conteúdos relevantes e necessários que devem ser, obrigatoriamente, ensinados em todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais por serem “meios de **instrumentalizar** (grifo nosso) os alunos para resolver problemas e tomar decisões acertadas ao longo da vida” (2005:19).

Cada dimensão representa um passo em busca de alguns possíveis diálogos.

## **2. TRÊS PASSOS EM UMA DIREÇÃO E SENTIDO**

### **Primeiro passo: Conceitual**

O documento define dança “como forma de expressar a vida, sonhar e brincar com o corpo”. Em vários trechos deste documento observa-se que há um conceito de dança atrelado às suas contribuições educativas como: “promover o desenvolvimento orgânico, social e cultural”, instigar “a percepção dos corpos uns dos outros, o diálogo, a vivência de diferentes ritmos, melodias e harmonias”, ensinar “a sentir, a pensar, a agir e a comunicar-se”, e permitir “àquele que dança uma aproximação com a sensibilidade, com o belo e a própria vida”.

Como pesquisadoras-leitoras-estudantes e professoras-leitoras.

As autoras tentando reconhecer a especificidade desse conteúdo da cultura corporal de movimento que a Educação Física Escolar considera importante definem dança como processo-instante: processo de produção artística e instante de culminação desse processo de produção. Como processo de produção artística, a dança é compreendida pela tensão entre as particularidades (elementos constituintes da forma da dança: material, sujeito, forma e conteúdo, procedimentos lógicos, dentre outros) e com o exterior a estas particularidades (ambiente, contexto social, lugar de produção, dentre outros). Como instante de culminação do processo de produção artística, a dança é compreendida como a sua constituição em uma coreografia, isto é, a sua própria manifestação artística. Esta

complexa produção artístico-cultural encerra em si mesma, muitas justificativas para estar presente na escola e ser formativa.

A dança é experiência formativa porque estabelece uma relação entre a dimensão objetiva e subjetiva da cultura. A dança na dimensão objetiva caracteriza-se como todas as suas produções sociais e artísticas produzidas culturalmente até então. Na dimensão subjetiva a dança caracteriza-se como conteúdo de crítica social e, em certa medida, como elemento reflexivo sobre a realidade. A dança diz sobre a realidade social apontando para as contradições culturais, mas o seu conhecimento não está desvelado, como o campo científico muitas vezes insiste em afirmar sobre o seu próprio conhecimento. O conhecimento da dança está na sua objetividade, na sua concretude; sendo, no entanto, incomensurável.

Pode-se estar perguntando: o que é arte? Há tempos as teorias tentam responder a esta questão, mas nenhuma goza de aprovação unânime. O conceito de arte afigura-se irrealizável, mas, ao mesmo tempo, inevitável.

A arte distingue de todas as formas de produção humana, porque a arte: não é filosofia, pois é pensamento não lógico; não é história, pois é movimento histórico, mas, ao mesmo tempo, é fantasia, imaginação, utopia, desejo; não é ciência natural, apesar do rigor com a criação; não é devaneio, pois há o momento de concreção; não é um sentimento imediato, pois o sentimento é posto na mediação forma-conteúdo; não é oratória, com um fim de falar diretamente; não são formas de ação que visam produzir prazer, volúpia, virtude ou fervor. A arte possui um valor autônomo, independente de qualquer finalidade exterior: é um fim em si mesma.

A arte e, assim, a modalidade dança, está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico-cultural, e possui a sua própria história, direcionada por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem, podendo repetir ou voltar a nascer a qualquer momento, e às quais correspondem estilos e formas definidos.

A arte estando imbricada à sociedade e decorrente da ação individual e particular do homem, que é também social, torna-se impossível defini-la como uma fórmula universal, que seja fiel ou tampouco lógica.

Entender a dança como arte é reconsiderá-la como uma linguagem própria do indivíduo, na qual ele encontra a possibilidade de expressão pela produção de uma manifestação (coreografia), conformada pela relação dialética existente entre si próprio, enquanto sujeito criativo, e o objeto, o movimento corporal, que é o material da dança ou a materialidade na dança.

Assim, pode-se dizer que quem assiste a uma manifestação artística de dança (produção coreográfica, seja ela de tradição, modelar ou de espetáculo) ou participa dela como dançante ou a cria como coreógrafo, não é o mesmo depois. Isto quer dizer que a dança como arte é por si mesma formativa, o que torna claro dizer que ela não necessita estar na escola para que seja formativa, pois participa independentemente do processo de educativo dos homens, todavia, colabora para o processo de formação humana dos mesmos.

Quanto à expressão o documento coloca que:

“A dança é uma rica possibilidade de trabalhar os movimentos expressivos, mas não é a única forma. (...) Neste caso, como na dança, o trabalho de improvisação deve ser considerado, pois envolve imaginação, expressividade e espontaneidade”.

A linguagem da dança é abordada pelo documento no seguinte trecho: “quando pensamos na dança e nos movimentos expressivos, pela própria constituição dessa temática, fica mais fácil entender o que estamos chamando de linguagem como enunciação, (veja na proposta), ou seja, aquela na qual a construção de conhecimento é um

fato sociocultural concreto, constituído nas interlocuções entre sujeitos, e entre eles e o mundo, fundadas em sistemas de valores e de comportamentos expressos por meio da comunicação verbal, gestual e audiovisual (Bakhtin, 1992)”.

O documento explicita o poder de comunicação da dança ao sugerir como metodologia que o professor “também pode partir de um texto já escrito ou escrito pelos alunos. Retira-se dele a essência e procuram-se as formas de dizer com o corpo o que estava dito através das palavras. É uma forma de estimular a interpretação do que é essencial numa mensagem e de mostrar que um mesmo conteúdo pode ser expresso por meio de várias linguagens”.

Como pesquisadoras-leitoras-estudantes e professoras-leitoras.

Paul Valéry (1996: 45) através do personagem Fedro, em uma conversa entre três personagens sobre o que representa a dança, como eles a concebem e o que ela quer dizer, faz a seguinte pergunta a Sócrates, também personagem: “Sim. Crês que ela represente alguma coisa?”.

Esta é uma questão que a muitos atinge e muitos se veem abalados e instigados a responder. Muitos dizem que sentem o que os olhos estão vendo; outros que ela representa alguma coisa, uns acham que ela não diz nada em si mesma, alguns tentam interpretar a idéia através dos movimentos, buscando algo que lhes possam parecer familiar, mas, principalmente, a dança diz algo em quem a contempla. Esta questão se dirige para o entendimento do que comunica a dança, a sua linguagem.

A linguagem da dança não é a linguagem dos movimentos corporais, mas o conteúdo que os movimentos adquirem na mediação com o sujeito e suas relações. As danças não são charadas, as quais precisam ser decifradas para serem compreendidas, mas se constituem em enigmas. A linguagem é não-significativa na dança. A comunicação da dança não é uma comunicação direta assim como é a comunicação para a lingüística e o letramento. A decifração da dança pela comunicação direta, ou seja, pelo ponto de vista do receptor na busca pelo que a obra “falaria” diretamente, pressupõe como ponto de partida à decifração o receptor e não a coreografia. É a partir da entrega do receptor à coreografia, aos seus movimentos entrelaçados, que ela própria o convida à decifração de sua lógica, sem violência, e a buscar o seu enigma. Somente porque a dança se assemelha ao que é mudo é que ela alcança a aparência de ser *mais* do que ela é. A substância da expressão é o caráter lingüístico da dança.

A expressão na dança é a manifestação, no instante de sua culminação ou na apresentação da coreografia, do querer dizer mais do que é, “é o que aparece como algo mais do que o que existe literalmente no seu lugar” (Adorno: 1970: 87). Esse *mais* é a expressão da natureza, o indefinível belo natural e o seu caráter enigmático. O enigmático é como um estranhamento que costuma surgir ao final do momento de apreciação da coreografia, com questões do tipo: “para quê tudo isso? É pois verdadeiro?”.

O enigma da arte e, assim, da dança está em sua linguagem. A dança sob o caráter do enigma, imita o silêncio, unicamente a partir do qual fala a natureza. A linguagem da natureza é muda. A dança, ao tentar falar, recusa-se a tal tarefa. A dança tem uma linguagem, mas não comunica diretamente, isto é, a dança não estabelece uma comunicação direta, a qual pressupõe obviedade, esgotamento (Carneiro, 2003: 47).

## **Segundo passo: Procedimental**

O documento diz:

“O fato de o professor não *“saber dançar”*, não deve ser empecilho para seu ensino. Não estamos propondo domínio da técnica do jazz, clássico ou moderno. A questão é: o que é comum das danças? O que as unifica? Quais os elementos presentes, nestas e em outras danças, que o aluno poderia vivenciar e conhecer? A noção do espaço, por exemplo, é mais que o piso que serve de apoio, mas ele possui volume e densidade. Tem comprimento, largura e altura. É possível ocupar esse espaço tomando várias direções, desviando, utilizando níveis diferentes.”.

Como pesquisadoras-leitoras-estudantes e professoras-leitoras.

A técnica é entendida aqui como um conjunto de regras que direcionam o movimento, estabelecendo códigos próprios que foram sedimentando-se ao longo do tempo. É interessante também abordar que até mesmo improvisação não se trata de uma atividade de dança desprovida de técnica, e sim, atividade que após a apropriação de técnicas ou movimentações ou repertórios de movimentos pode-se como estratégias de construções coreográficas ter-se liberdade de criação com as experiências que ganharam sentido inicialmente.

Embora a técnica esteja presente em toda e qualquer manifestação da cultura corporal de movimento, bem como em todas as formas de realização social da dança, é na dança de espetáculo que ela se torna mais evidente.

A dança na escola não deve se resumir ao aprendizado de técnicas específicas, mas se libertar do academicismo em busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade. Neste sentido, a dança não se restringe ao domínio motor. Negligenciar a dança enquanto construções de padrões de movimentos que fizeram e fazem sentido e foram legitimados pela própria cultura é negligenciar sua própria essência, reduzindo-a a práticas de movimentos sem sentido.

Se a presença da dança na escola deveria ser educativa e democrática, deveria também romper com os padrões puramente reprodutivos de ensino que visam o desenvolvimento da dança como instrumento de aprendizagem, em prol de uma intervenção que invista na inclusão da dança assim como a cultura a produz, modalidade artística, com seus códigos e suas técnicas, bem como refletir sobre suas práticas e construir outras danças que tenham sentido para cada realidade social. Desse modo, a dança pode ser desmistificada deixando de ser algo a ser contemplado e admirado à distância, isolada de sua essência, para se tornar algo aprendido, experimentado, compreendido e explorado.

Por outro lado, observa-se também o seu contrário, isto é, o desenvolvimento de atividades de dança na escola com imposição de técnicas e conceitos. Marques (1997:24) afirma que nesta perspectiva, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões de sentimentos, opiniões, percepções e do próprio deleite das relações que podemos traçar com o mundo.

“De fora para dentro, regras posturais na anatomia padrão, seqüências de exercícios, preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, festinhas de fim-de-ano) baseadas podem estar nos desconectando de nossa própria experiência e impondo tanto idéias de corpo (em forma e postura) quanto de comportamentos em sociedade.” (MARQUES, 1997).

Isso muito se aproxima do conceito que Vaz et alli (2003: 6), recuperam de Zur Lippe, de *geometrização do corpo*, o qual pode ser traduzido pela busca pelo extremo

domínio técnico dos movimentos em prol da garantia direta de expressividade, que não somente pode contribuir para se distanciar dessa mesma expressividade, como também, para o “dilaceramento somático, que talvez exija o prazer da dor como tributo à sublimação estética”.

Neste sentido as aulas de dança podem se tornar um espaço de aflição a que Marques (1997: 24) chama de “um verdadeiro campo de concentração” para os sujeitos que não atendem aos padrões mesmo que inconscientes dos professores e das professoras em relação ao corpo “apto” para esta disciplina.

Soares (1996:10) reforça a necessidade de rompimento com a visão puramente tecnicista, mas afirma que o ensino da ginástica ou de qualquer outro conteúdo da Educação Física, neste caso a dança, não se desvincula da dimensão técnica, dimensão esta que não se resume em tecnicismo ou “performance”, uma vez que a escola não é entendida como lugar de performance. Pacheco (1998: 10) salienta o cuidado para não correr o risco de trocar o tecnicismo por outro ‘ismo’ vazio, o ‘criativismo’ por exemplo. O caráter lúdico pode prevalecer desde que as aulas realmente sejam um espaço organizado intencionalmente a fim de possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, dos conhecimentos específicos bem como dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.

A escola pode ser um lugar de ampliação das experiências do aluno. Ampliação entendida como uma metodologia de ensino e planejamentos que organizem criativamente o conhecimento que a cultura produziu e produz. Soares (1996:6) ressalta que não se atinge tal ampliação com a repetição de conhecimentos que os alunos já dominam, nem com a reprodução superficial do que a mídia oferece, ou com o pronto atendimento aos desejos da criança e do jovem. Segundo ela, o desejo também é construído socialmente, mesmo que a princípio, gosta-se do que se conhece. Assim, quando os alunos chegam à escola, desde que não possuam fatores limitantes, andam, correm, saltam e reproduzem atos da vida diária, traços de uma cultura já registrada nestas ações. Contudo, estes atos foram codificados ao longo da história do homem em universos de saber: técnico, artístico, científico e cultural. Para a autora, esta codificação pode ser objeto de ensino. Um ensino que supera o desprezo de um olhar superficial e reducionista que se esgotam em clichês: “são movimentos estereotipados”, “são repetitivos”, “são técnicos”, “são para poucos” e compreendem um interessante acervo da história do homem.

Diante disso, reconhecer que o professor deveria se formar buscando conhecer-se dançante, apropriar tecnicamente das danças, refletir e perceber o sentido do movimento de dança para si mesmo é importante para construir suas práticas em conjunto com os seus alunos. O não “*saber dançar*” não deve ser empecilho para o ensino, mas tratando da escolha por um conteúdo a ser ensinado, negando sua especificidade histórica, social e artística, a sua prática terá outro sentido, ou melhor, a prática será de vivenciar o ritmo, promover noções de espaço, entre outros, muito distante do que seja a prática de danças e muito próxima de qualquer outra atividade motora.

### **Terceiro passo: Atitudinal**

O documento considera a “dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes”. Procura “compreender a dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes (afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade, respeito as diferenças, inclusão)”.

Como pesquisadoras-leitoras-estudantes e professoras-leitoras

Quando Mary Wigman (in: Eckardt & Gilman, 1996: 113), diz que “dança é um reconhecimento da existência humana. (...) dança é humanidade, existe para o homem e volta-se para o homem”, ela se aproxima da consideração de Roger Garaudy (1980:16) ao analisar a dança como atividade ímpar, na qual o ser humano encontra-se unido e exprime “movimento invisível por meio de movimento visível”, estando este último enraizado em tudo, em constante relação com o mundo. Assim, o ato de dançar seria uma prática social milenar, que se caracteriza como experiência humana na qual o indivíduo não está separado de si mesmo, mas sim inteiramente presente no que faz.

Dança, experiência artística ímpar, que dá sentido e significado aos movimentos corporais, encerra em si atitudes, valores próprios de cada “sujeito” ou grupo social que lhe deram origem, ou seja, atitudes e valores universais. Todas essas atitudes e esses valores são “colados” aos movimentos das danças no momento de produção de cada uma delas, estabelecendo estreita relação com o contexto histórico e social em que se originaram. As danças não prescrevem atitudes e valores, elas podem reproduzir, questionar, criticar a sociedade numa relação estabelecida entre a forma artística e o conteúdo. Isso quer dizer que os movimentos ao adquirirem forma, forma de dança, estão interligados ao conteúdo. Não há na dança a supremacia do conteúdo frente ao material, tampouco, não há uma comunicação direta deste conteúdo pela forma.

Assim, as danças procuram testemunhar, mesmo reconhecendo desde já a sua impossibilidade de transformação social imediata e admitindo o seu fracasso, uma possibilidade para além da cisão corpo-pensamento, forma-conteúdo, expressão-natureza, algo que subsiste experienciável pelo sujeito através da própria dança e, assim, de toda arte.

### 3. UM GIRO DE PERGUNTAS

Cabe perguntar, parafraseando Debortoli (2003: 44), por que a Educação Física Escolar continua impermeável a um universo artístico tão rico como o da dança, que permanentemente bate em sua porta, quando não derruba o muro e entra assim mesmo, visivelmente percebida como a dança dos jovens e/ou da cultura **na** escola. Cabe igualmente perguntar que dança é essa que está sendo desenvolvida e produzida pelos jovens e/ou pela cultura escolar na escola. Que dança **da** escola é essa? De que a Educação Física Escolar tem medo?

Para terminar algumas perguntas: busquemos as respostas

“Tudo no mundo está dando respostas,  
o que demora é o tempo das perguntas”.

SARAMAGO

\* Quais as danças produzidas pelos jovens nas aulas de Educação Física das escolas estaduais de Minas Gerais, sob a fundamentação das “diretrizes” da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais?

\* Quem são esses jovens? Como eles se vêem dançantes, espectadores e produtores de danças na escola? Como a Educação Física tem visto esses jovens nas suas aulas de dança?

\* O que tem sido feito na escola para ascender o desejo dos jovens pela arte, considerando que este desejo pode ser construído socialmente? A escola, a Educação Física, têm contribuído para uma construção social do desejo de meninos e meninas pela dança?

\* O que seria verdadeiramente uma experiência autêntica de dança na escola? Será que vivenciar, identificar os elementos constitutivos e expressivos da dança, bem como compor pequenas coreografias a partir de temas, materiais ou músicas contribuirá para uma experiência autêntica de dança na escola?

\* Como pensar na programação do conteúdo dança nas aulas de Educação Física Escolar tendo como diretrizes os apontamentos e questionamentos apresentados pelas professoras-autoras?

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1970. 294p.

CARNEIRO, Natália M. *A Dança no Processo Formativo do Educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003. 146 p. (Dissertação).

DEBORTOLI, José Alfredo O. Adolescência (s). Identidade e formação humana. In: CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. (orgs.). *Adolescência*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 122 p.

ECKART, Wolf Von & GILMAN, Sander L. *A Berlim de Bertold Brecht: um álbum dos anos 20*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996. 170 p.

FERRARI, Marina G. Barbieri. *Porque Dançar na Escola?* Disponível em <[http://www.fef.ufg.br/page.php?id\\_pagina=3028](http://www.fef.ufg.br/page.php?id_pagina=3028)>, acesso em: 8 fev/2007.

GARIBA, Chames Maria S. *Dança Escolar: uma linguagem possível na Educação Física*. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm>, acesso em: 8 fev/ 2007.

GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 188 p.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. In: *Revista Motriz*, Ano 3, v.1, 1997.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. Educação Física e Dança: uma análise bibliográfica. In: *Pensar a Prática*, Goiânia: Ed UFG, v.2,n.1, jun/jun, 1998.

SEE-MG. *Diretrizes Curriculares de Educação Física da Educação Básica*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005. ([www.crv.educacao.mg.gov.br](http://www.crv.educacao.mg.gov.br)).

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. In: *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo: supl.2, p.6-12, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.

VALERY, Paul. *A alma e a Dança e Outros Diálogos*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996. 120 p.

VAZ, Alexandre et alli. Corpo, Educação e Indústria Cultural: aspectos teóricos e empíricos para a compreensão da sociedade brasileira contemporânea. In: *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, GTT6-CO28, Caxambú/MG: CBCE, 2003.

ENDEREÇO: Ana Luisa Soares Rodrigues  
Rua: Maria de Souza Alves, 110 Bl:02 aptº504  
Bairro: Castelo/Manacás  
CEP: 30840-610 – Belo Horizonte- MG- BRASIL  
e-mail: prof.luisa@hotmail.com ou prof.luisa@yahoo.com  
natmc@coltec.ufmg.br ou natmc@ig.com.br