



## UM CURRÍCULO DA DANÇA OU PARA A DANÇA?

Andréa Bittencourt de Souza - UFRGS

**Resumo:** Este artigo pretende ensaiar algumas questões referentes ao ensino da dança na escola, articuladas às teorias curriculares contemporâneas, partindo de uma concepção que o currículo é uma seleção de saberes realizada no jogo das relações de poder da sociedade (SILVA, 2003; 2011). Para desenvolver esta análise debruço-me naquilo que estou chamando de novas configurações do ensino da dança na contemporaneidade, já que recentemente esta passa a compor o ensino formal de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre – RS, com a realização de concursos públicos e a sequente nomeação de professores para a dança, como uma das linguagens das artes. Existem diferentes representações culturais que circulam e disputam significação, operando como um currículo da/para a dança, que de certo modo, delimita quem, quando, como, onde e o quê se pode dançar. É nesse jogo das relações que podemos ensaiar questões sobre um currículo da dança ou para a dança no espaço escolar estabelecendo articulações com as teorias pós-estruturalistas e percebendo o quanto somos produzidos e constituídos pela cultura.

### Primeiros passos

Este trabalho pretende ensaiar algumas questões referentes ao ensino da dança na escola, procurando articular tais questões, com as teorias curriculares contemporâneas. Para desenvolver este texto, parto de uma concepção que o currículo é uma seleção de saberes realizada a partir das relações de poder da sociedade.

Quando pensamos num currículo da dança podemos refletir que existem diferentes representações culturais que circulam e disputam significação, operando como um currículo, que de certo modo, delimita quem, quando, como, onde e o quê se pode dançar. Ao pensar na dança como uma disciplina escolar e os saberes que poderão compor seu currículo é preciso levar em consideração as relações de poder que delimitam essa suposta escolha. Quem exerce o poder de selecionar o quê e como dançar também está imerso num mundo cultural (e subjetivado por tais representações), no qual tem certa concepção, experiência e conhecimento em dança, ao mesmo tempo em que, tais saberes estarão em jogo com aqueles que serão os receptores/ produtores de um currículo. Os alunos da dança na escola igualmente carregam suas experiências e significados que poderão contrapor-se (ou não, ou ainda parcialmente) às concepções daqueles que traçam as metas de ensino. É nesse jogo das relações que podemos ensaiar questões sobre um currículo da dança ou para a dança no

espaço escolar, acreditando que a escola contemporânea é um espaço tanto da tradição como da transgressão.

Inicialmente procuro contextualizar como a dança passa ocupar a posição de uma disciplina no contexto escolar na contemporaneidade, trazendo também um pouco de quem está olhando/ falando de/ para este objeto no texto; num segundo momento, procuro retratar algumas concepções de currículo que circulam na contemporaneidade, particularmente aquelas que se inserem no campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas; por último, sem qualquer pretensão de esgotar o assunto, permito-me tecer comentários acerca de um currículo da/ para a dança.

### **Um contexto de ensino da dança na contemporaneidade**

Dançar na escola não é propriamente uma novidade, há bastante tempo a dança ocupa espaços não formais nas escolas de redes públicas e privadas do Rio Grande do Sul. É comum visualizarmos a dança nas festividades escolares ou ainda, como no caso da Rede Municipal de Porto Alegre, a mesma fazer parte do rol das oficinas oferecidas aos alunos como atividade extracurricular, ou ainda das políticas de descentralização da cultura. A posição de professora da Rede mencionada, assim como professora de uma Universidade da região metropolitana nos Cursos de Educação Física e Dança me possibilitaram vislumbrar alguns caminhos que o ensino da dança vem trilhando ao longo dos últimos quinze anos, assim como me inspiram a compreender as “novas” configurações que passa a ocupar no cenário contemporâneo.

Refiro-me então, a essas novas configurações como as mudanças em relação aos significados que a dança passa assumir no cenário cultural, particularmente, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Neste documento, a dança foi contemplada teoricamente como um saber a ser trabalhada nos currículos formais da escola, nas áreas da Educação Física e das Artes. A dança desde então, mesmo que simbolicamente, passa a ocupar os currículos dessas disciplinas, alargando aquilo que comumente se apresentava na escola, como uma alegoria, decoração das festividades, prática extracurricular, oficinas, entre outras manifestações.

Seguindo minhas apropriações ao longo do mestrado e inspirada nos referenciais dos Estudos Culturais na vertente pós-estruturalista, posso dizer que a cultura é o locus no qual se dão as disputas de saber/ conhecimentos/ significações, permeadas e reguladas pelas relações de poder de uma determinada sociedade. Nela, se materializam as representações acerca do

mundo, das coisas e das pessoas (nas diferentes localidades) e que também constituem sujeitos, regulando seus modos de ser/ estar no mundo (HALL, 1997a; 1997 b; SILVA, 2003).

Tadeu Tomás da Silva (2003) comenta no livro *O currículo como fetiche* que:

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Eles geram uma série de outros variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que ampliam os dos textos mestres. (p.11).

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como uma política curricular pode-se inferir que muitos textos e práticas foram ampliadas e multiplicadas nos últimos anos, ainda que os efeitos dessa política não se manifestem em uniformidade, ou se materializem previsivelmente.

Algumas autoras que estudam essas questões mostram-nos o quão lento são esses passos da dança no currículo formal das escolas (FIAMONCINI, 2003; MARQUES, 1999; 2003; GEHRES, 2008; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

O estudo de Adriana Gehres (2008) demonstrou que a dança no ensino básico brasileiro é predominantemente uma atividade extracurricular que se estabelece em diferentes formatos. Evidenciou ainda, que a inserção da dança no currículo se dá com predominância no currículo da Educação Física e, ainda de forma incipiente na educação artística.

Carla Morandi, no livro *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança* (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006), discorre sobre as questões do ensino da dança tanto na área das Artes e da Educação Física, reflexões desencadeadas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), assim como, algumas mudanças visíveis a partir dessas produções discursivas. Uma delas se refere ao fato de que muitos dançarinos, formados na tradição das escolas e academias de dança, graduaram-se em Educação Física, devido às poucas graduações em Dança existentes no Brasil. Morandi (2006) comenta que isso reflete diretamente nos conteúdos da Educação Física, pois estes profissionais que trabalham com a dança na escola, tiveram experiências com esta prática antes da graduação.

Pode-se considerar a emergência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como um avanço para a inclusão da dança como conteúdo formal nas escolas. Sabe-se que a dança, manifestação tão visível e popular da cultura brasileira, pouco, ou muito pouco é desenvolvida nos currículos formais dessas disciplinas (geralmente são oferecidas como práticas extracurriculares nas escolas). Esta produção discursiva mobilizou vários debates e fomentou a organização de artistas da dança, assim como profissionais que trabalham com

esta, reivindicando assim, o direito de criar e discutir a respeito das questões específicas da área. Diante disto, apareceram também divergências e certos conflitos entre áreas de conhecimentos que, de certo modo, passaram a disputar a legitimidade para ensinar a dança no contexto escolar. (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006)

A problemática da dança compor duas áreas de conhecimento é apresentada por Morandi (2006, p. 75):

O fato de a dança se apresentar como conteúdo em duas áreas de conhecimento poderia contribuir para sua efetiva ocorrência nas escolas, mas por outro lado, pode destituir a responsabilidade de uma área já que a outra desenvolve esse conteúdo. E provavelmente isso vem ocorrendo, principalmente por parte da área da arte que na maioria das escolas, trabalha predominantemente com o ensino das artes visuais.

Em relação à colocação acima, sobre a predominância das artes visuais no ensino formal, podemos constatar que no Rio Grande do Sul, só recentemente a dança passa a compor uma das opções dos Cursos Superiores em Artes. Acredito que as produções discursivas acerca da dança, de certo modo, impulsionaram a recente criação de cursos de licenciatura em Dança no Rio Grande do Sul, produções essas decorrentes de Pós – graduações e graduações em Dança de todo o país, assim como dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes (1997).

Num estudo realizado sobre as pesquisas acadêmicas do ensino da dança no Brasil, no banco de teses da Capes, Souza<sup>1</sup> (s/data) evidenciou um crescimento do número de trabalhos que converge com as discussões políticas e conceituais que emergiram a partir dos anos de 1990 sobre o ensino da dança, que poderiam ser considerados como eixos desencadeadores de mudanças. Segundo a autora foi a partir desse contexto

que se estruturou a discussão e proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDBN no qual o Ensino da Arte é apresentado como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Derivou também dessas premissas a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, nos quais a “Arte se apresenta como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar” (BRASIL, 1998) abrangendo no Ensino Fundamental, as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (SOUZA, S/DATA, p.3)

---

<sup>1</sup> SOUZA, A. P. A. Pesquisas acadêmicas sobre ensino da dança no Brasil um olhar sobre o banco de Teses Capes. Disponível em [www.cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPOROSA/PESQUISAACADEMICAS/SOBREOENSINODADANÇA.pdf](http://www.cleabrasil.com.br/Grupos/GRUPOROSA/PESQUISAACADEMICAS/SOBREOENSINODADANÇA.pdf); acessado em 09/2010.

Acredito que a recente emergência das licenciaturas em Dança no Rio Grande do Sul a partir do fim da década de 90 – Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e ainda, das Pós- Graduações em dança<sup>2</sup> desencadeia uma nova/ distinta produção de significados acerca da dança. Um dos efeitos que pode ser presumido dessas implantações é a absorção desses licenciados pelo mercado de trabalho, como pode ser visto nos concursos públicos de São Leopoldo (editais 1/2005<sup>3</sup> e 1/2007<sup>4</sup>), Porto Alegre (edital nº 159/2008<sup>5</sup>), Esteio (edital nº 1/2009<sup>6</sup>) e Montenegro. Licenciados esses, que obtiveram ou obterão uma formação distinta daqueles professores que atuam como bailarinos e professores nas academias e centros de dança.

Com a realização desses concursos, assim como das graduações e pós-graduações em dança e toda a produção que decorre destas podemos vislumbrar as “novas” configurações que o ensino da dança passa a compor no cenário da contemporaneidade, alargando aquilo que tradicionalmente se costumava nomear como ensino da dança. Embora, ainda não esteja constatado o número de profissionais que efetivamente foram nomeados a partir desses concursos, podemos inferir que as reflexões, debates e discussões sobre um currículo da/ para dança enquanto disciplina no âmbito escolar estejam apenas começando.

Antes de propriamente discorrer sobre um currículo da/ para a dança trago algumas considerações sobre a teoria curricular contemporânea, particularmente aquela que se insere no campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas.

### **Abordando o currículo sob o prisma dos Estudos Culturais**

Ao pensarmos num currículo da/ para a dança enquanto disciplina no contexto escolar, uma das primeiras perguntas que podemos nos fazer é sobre os saberes que poderão compor-lhe. Como comenta Silva (2011, p. 14) “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”.

---

<sup>2</sup> Que ocorrem na Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS, Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Universidade Gama Filho (Porto Alegre), UNIVATES. No momento de escrita deste projeto foram as pós-graduações encontradas com suas edições em andamento. A FEEVALE oferece uma Pós em Arterapia.

<sup>3</sup> Disponível em [www.chem-e.org/concursos/edital/edital-saoleopoldo-01-2006.pdf](http://www.chem-e.org/concursos/edital/edital-saoleopoldo-01-2006.pdf); acessado em setembro/2010.

<sup>4</sup> Disponível em [www.concursosolucao.com.br/editais/Sao\\_Leopoldo\\_RS\\_49.pdf](http://www.concursosolucao.com.br/editais/Sao_Leopoldo_RS_49.pdf); acessado em setembro/2010.

<sup>5</sup> Disponível em [www.conesul.org.br/doc.../portoalegre1592008/edital.pdf](http://www.conesul.org.br/doc.../portoalegre1592008/edital.pdf); acessado em 13/09/2010.

<sup>6</sup> Disponível em [www.agrobase.com.br/.../concurso-prefeitura-esteio-edital-2009](http://www.agrobase.com.br/.../concurso-prefeitura-esteio-edital-2009); acessado em 13/09/2010.

O autor acima mencionado no livro *Documentos de identidade* argumenta que um discurso sobre o currículo sempre produz certa noção de currículo, sendo assim, as muitas noções de currículo que coexistem na contemporaneidade foram e são continuamente produzidas discursivamente. No livro mencionado, Silva (2011) apresenta as diferentes abordagens curriculares nas perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, mas aponta que a questão básica que as teorias curriculares pretendem responder é “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (p. 14-15). Sendo assim, o autor comenta que o currículo é sempre um resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes.

Mas quem propriamente realizará essa seleção? Será que esses poucos professores que atuam com a disciplina de dança no contexto escolar selecionam o que devem ensinar ou baseiam-se em documentos e parâmetros oficiais? E ainda, tais saberes selecionados decorrem de suas práticas enquanto bailarinos e coreógrafos ou de suas experiências na graduação em Dança?

Berticelli (2001) parte do pressuposto que o currículo é uma construção e, que as muitas formas que assume partem de diferentes discursividades, resultantes das intenções que o produzem, em diferentes tempos e localidades. Para o autor o currículo é “lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões, exclusões, [...] que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo”. (BERTICELLI, 2001, p. 160).

Silva (2011) comenta que na perspectiva pós-estruturalista, o selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder, sendo assim, quem está autorizado a conhecer e representar a dança?

No pós-estruturalismo, os processos de conhecer e representar são inseparáveis. “A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, paupável do conhecimento” (SILVA, 2003, p. 32). Construir um currículo de/para a dança é também uma questão de poder, poder de representar que não se concentra propriamente nas mãos de alguns e sim, é exercido nas suas práticas, nos textos, nas relações e no cotidiano escolar.

É precisamente as questões de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: teorias neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2011, p. 16)

Silva (2011) comenta que as teorias tradicionais aceitam mais facilmente os conhecimentos e saberes dominantes e as perguntas mais frequentes concentram-se em questões de organização do quê e como ensinar, buscando compreender a melhor forma de transmiti-lo. Já as teorias críticas e pós-críticas questionam constantemente este “o quê” e “como” ensinar, preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. O autor nos aponta que as teorias de currículo tratam de questões de identidade ou de subjetividade, esclarecendo que é a partir do currículo que acabamos por nos tornar o que somos.

Ao pensar em um currículo da dança e/ou para a dança podemos levar em consideração e refletir que saberes são ditados tradicionalmente como dança, assim como, que sujeitos dançantes podemos vislumbrar, a partir de uma ou outra organização curricular.

A partir dos Estudos Culturais não se pode mais ignorar que as questões curriculares estão intimamente conectadas aos problemas sociais e aspectos culturais e que não podemos pensar na construção de um currículo deste ponto de vista, sem considerar a exclusão, as minorias marginalizadas, a diferença.

A cultura na compreensão dos Estudos Culturais é o *locus* no qual se dão estes embates e disputas de significação acerca da dança e de quem dança. Hall (1997a) nos aponta para a centralidade que a cultura está assumindo em nossas vidas, o que provoca uma virada radical nas relações que temos com os objetos e artefatos culturais. E a escola e o currículo não estão isentos dessa regulação cultural.

### **Um currículo cultural da/para a dança**

Ao pensarmos num currículo da/ para a dança podemos refletir que existem diferentes representações culturais que circulam e disputam significação, operando como um currículo, que de certo modo, delimita quem, quando, como, onde e o quê se pode dançar.

Seguindo a argumentação de Silva (2003) podemos perceber que a representação é um processo de significação, que é fundamentalmente social e que se dá através do(s) discurso<sup>7</sup>(s). Além disso, a representação é relativa, como nos mostra Hall (1997b) – isto é, ela aceita um grau de variação entre uma cultura e outra. E essas variações, no entanto, podem se dar até numa mesma localidade. Sobre essa relatividade, trago a citação de Silva (2003) a qual parece ampliar tal compreensão,

---

<sup>7</sup> O discurso é aqui compreendido no sentido foucaultiano, aproximando-se do que Veiga-Neto (2000) nos mostra ser um conjunto de significados relativamente estáveis que, por um período de tempo, funciona com um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* somos interpelados, através de um emaranhado de enunciados que se estabelecem num regime de verdade.

a representação – como processo e como produto – não é nunca fixa, estável, determinada. A indeterminação é o que caracteriza tanto a significação quanto a representação. Finalmente, a representação só adquire sentido por sua inserção numa cadeia diferencial de significantes. Ela é representação de alguma “coisa”, não por sua identidade, coincidência ou correspondência com essa “coisa”, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras “coisas” (p. 41).

No curso de Dança em que atuo percebo a dificuldade de minhas alunas e alunos em delimitar o quê ensinar na Dança no currículo formal das escolas, isso por que, suas referências de ensino da dança, que muitas vezes motivaram suas escolhas pela graduação, são desconstruídas ao longo do curso. Outras referências passam a ser incorporadas e refletidas através das diferentes disciplinas da graduação. Como comenta Fiamoncini (2003), a dança muitas vezes se reduz ao ensino técnico de estilos e/ou a reprodução de movimentos e normalmente é esse tipo de experiência que as alunas e alunos da graduação trazem como bagagem para a Universidade.

Por muito tempo o ensino da dança se deu em espaços como centros culturais, escolas de dança, academias, quando não transmitida e ensinada na informalidade das ruas, nos terreiros, na mídia, entre outros lugares. Particularmente no campo das artes, a formação em dança se deu por uma tradição oral (MORANDI, 2006) e esta tradição de ensino é atravessada por representações culturais.

Algumas representações da dança cristalizaram-se produzindo um efeito de verdade, representando o cânone da dança. Este seria defendido por aqueles e aquelas que acreditam numa “verdadeira cultura”, herdeiros de uma tradição cultural, na qual tem no balé clássico (e nas danças cênicas<sup>8</sup>) sua representação legítima. O cânone da dança alia-se a discursos seculares sobre cultura, civilização, boas maneiras, corpos retos, elegantes, refinados e docilizados. Sem dúvida, existem outros modos de conceber a dança, que disputam a significação inclusive na escola. Na contemporaneidade, por exemplo, as danças veiculadas em massa na televisão ou no cinema, fortemente reforçadas pelas estratégias do mercado, produzem subjetividades, ensinando o quê e como dançar, evidenciando corpos que muitas vezes se distinguem daqueles produzidos no balé clássico. (SOUZA, 2007).

Fiamoncine (2003) enfatiza no seu texto que o trabalho da dança na escola deve buscar o desenvolvimento de um trabalho criativo e artístico, que desenvolva a imaginação e a sensibilidade do aluno (FIAMONCINI, 2003). A problemática desta argumentação está na pouca experiência das/os alunas/os com esse fazer criativo e imaginativo nas práticas

---

<sup>8</sup> Aquelas que objetivam o espetáculo, como a dança contemporânea, moderna e o próprio balé clássico.

anteriores à graduação em Dança. Analisando (superficialmente<sup>9</sup>) a grade curricular do Curso<sup>10</sup> em que trabalho, pode-se perceber um número expressivo de disciplinas que contrapõe ou ampliam a mera repetição de passos e movimentos, tais como *Improvisação e Expressão Corporal*, *Fundamentos Musicais na Dança*, *Ateliê Coreográfico*, *Composição Coreográfica*, *Dança Contemporânea*, além dos *Estágios Curriculares* que se propõe a construir propostas que superem tal paradigma.

A dança no contexto universitário de certo modo expande como se concebe o ensino da dança, pois no diálogo entre diferentes áreas de conhecimentos e nas vivências em diferentes estilos de dança e nos modos de ensiná-las, concebê-las e recriá-las, os graduandos tem a possibilidade de ressignificar suas práticas anteriores.

Embora a dança não ocupe formalmente os currículos escolares no Rio Grande do Sul (apenas em algumas localidades e de forma reduzida), os Estágios das graduações em Dança, de certo modo, simulam tal experiência na disciplina ou componente curricular de Artes na escola. As propostas de dança escolar/ educativa estudadas na graduação centram-se principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes (BRASIL, 1997), Marques (1999; 2003; 2010), Laban (1978) e mais recentemente nos Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande (2010).

O ensino da dança é também constituído e atravessado por representações e pressupostos de gênero e sexualidade (entre outras representações) do mesmo modo que produzem e ressignificam essas representações.

Existe um amplo aparato cultural que acaba por educar num “complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música), no interior dos quais indivíduos são transformados em - e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres” (MEYER, 2005, p. 17). Estes aparatos culturais ensinam sobre Gênero e Sexualidade produzindo discursos e subjetividades, assim como são alimentados neste complexo. Os processos de ensino da dança, uma prática eminentemente corporal, envolve questões de poder, gênero e sexualidade. Uma das representações que atravessa o ensino da dança é a freqüente associação da mesma a uma prática feminina. (SOUZA, 2007).

Associar a atividade da dança ao gênero feminino parece ter várias implicações compreendendo o aspecto relacional do gênero, essa associação parece ser mais problemática para o masculino, pois entra no terreno da sexualidade. Para um homem dançar, é preciso

---

<sup>9</sup>Até por que este assunto renderia outro artigo.

<sup>10</sup> Disponível em [www.ulbra.br/danca](http://www.ulbra.br/danca).

conviver com a frequente associação da dança à homossexualidade masculina. (SOUZA, 2007).

Conforme Louro (2001; 2004) nos mostra, a jornada percorrida por um menino na direção da heterossexualidade não tem nada de natural, é fruto de amplo investimento cultural, regulada nas mais diversas instituições (mídia, escola, igreja...) e no interior da própria família. Como duros e difíceis obstáculos, as representações culturais que associam o homem à homossexualidade dificultam as escolhas pela dança, se essas não estiverem legitimadas como práticas masculinas. Estas questões atravessam o ensino da dança na escola que, ora poderá reforçar, ora contestar tais representações.

O *rap*, a dança tradicionalista gaúcha, as danças populares brasileiras (sejam elas folclóricas, de salão ou étnicas) são exemplos de algumas formas nas quais a figura do homem aparece, até centralmente em algumas delas, aparentemente sem carregar o rótulo da homossexualidade (pelo menos não de forma tão ostensiva). Essas formas de danças são comumente classificadas como *populares* – ao contrário do balé clássico e das formas que dele decorreram (moderna, contemporânea), que são apresentadas como danças *eruditas* (teatral, cênica) (HANNA, 1999; ROBATTO, 1994).

Creio que tais representações devam tensionar o ensino da dança na escola, apontando talvez uma limitação ou ainda, questões que precisem continuamente ser negociadas no âmbito do currículo formal.

O balé clássico parece ditar a *norma* da Dança – o modelo que todas as outras deveriam seguir, o ponto ao qual todas deveriam chegar, vir a ser. Este poder pode estar vinculado ao processo histórico/ construção cultural que o elevou ao *status* de arte universal (projeto da modernidade) – aliás, o balé (em alguns círculos de conhecimento) ainda é a forma de dança considerada como tal<sup>11</sup>. Quando pensamos no âmbito escolar e no quê ensinar em dança, provavelmente encontraremos tais conflitos.

Esse currículo, delimitado por representações culturais advindas do cânone da dança e da mídia televisiva parece estar disputando a significação e o contexto escolar é um dos espaços, no qual tais tensões se evidenciarão. Aqueles que se propõe a construir/ selecionar saberes para um currículo da dança na escola deverão então, levar em consideração as muitas e múltiplas identidades que compõe o cenário cultural contemporâneo, assim como a produção discursiva que se multiplica nos diferentes espaços do conhecimento.

---

<sup>11</sup> Contemporaneamente, esse *status* é atribuído, também, às danças teatrais (que são aquelas que se voltam para o espetáculo, também chamadas de eruditas ou cênicas).

É nesse jogo das relações que podemos ensaiar questões sobre um currículo da dança ou para a dança no espaço escolar. Ao ensaiá-las, estabelecendo articulações com as teorias curriculares percebo a produtividade do campo dos Estudos Culturais na vertente pós-estruturalista para olhar o cenário contemporâneo da dança que se institucionaliza recentemente no Ensino Superior e Fundamental, nos fazendo perceber o quanto produzimos e somos constituídos pela cultura.

## REFERÊNCIAS

- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (p. 159-176).
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Artes – Ensino Fundamental*. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1997.
- FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. *Pensar a Prática* 6, Jul./Jun, 59-72, 2002-2003.
- GEHRES, Adriana de Faria. *Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractuais*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, vol. 22 (2), jul./dez. 1997a. p. 15-46.
- \_\_\_\_\_. Social representation. In: HALL, Stuart (Org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997b.
- HANNA, Judith Lynne. *Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Trad.de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LABAN, Rudolf. *Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1978.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.
- \_\_\_\_\_. Uma política pós-identitária para a educação. In: \_\_\_\_\_. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.27-54.
- MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 09-27.
- MORANDI, Carla. A dança e a educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.
- ROBATTO, Lia. *Dança em processo: a linguagem do indizível*. Salvador: UFBA, 1994.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. *Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade ensinando modos de ser bailarino*. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEdU/ ULBRA, Canoas. 2007.