

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA CAROLINI DE BONA

**O CONTEÚDO DO CONCEITO DANÇA NOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO SUL CATARINENSE**

**CRICIÚMA
2016**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA CAROLINI DE BONA

**O CONTEÚDO DO CONCEITO DANÇA NOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO SUL CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B697c Bona, Bruna Carolini de.

O conteúdo do conceito dança nos Cursos de Educação Física do sul catarinense / Bruna Carolini de Bona; orientador: Vidalcir Ortigara. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.
215 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2016.

1. Ensino da dança. 2. Dança na educação. 3. Professores de educação física – Formação. I. Título.

CDD. 22^a ed. 793.307

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

BRUNA CAROLINI DE BONA

**O CONTEÚDO DO CONCEITO DANÇA NOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO SUL CATARINENSE**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara – UNESC
Orientador

Profa. Dr. Astrid Baecker Avila – UFSC
Membro da banca

Profa. Dr. Patrícia Laura Torriglia – UFSC
Membro da banca

Bruna Carolini de Bona
Mestranda

Aos meus pais, que mesmo em sua
singeleza reconhecem o valor da
Educação para a formação de um
ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marlene e Luíz. Agradeço pela generosidade e amor com os quais deixaram de lado seus sonhos em favor dos meus.

Ao meu irmão Leandro, pela simplicidade com a qual apoia meus sonhos e pelo exemplo de ser humano que é em minha vida.

Ao professor Vidal, por tudo que significa em minha formação. Guardo com carinho e enorme admiração todos os momentos de aprendizado que pude partilhar em sua presença.

Ao GEPEFE, pelos diálogos, pelo apoio e pelo compromisso com o qual trata a Educação Física e a escola.

Ao PPGE/UNESC, pelo aprendizado e pelas experiências formativas proporcionadas.

Aos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESC, especialmente Ana Lúcia, Anelise, Vânia e Kabuki. Obrigada pela formação qualificada e pelas possibilidades de desenvolvimento oferecidas durante e após a graduação.

Ao subprojeto do PIBID Educação Física, pelo crescimento profissional e intelectual.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, pelas contribuições oferecidas.

Aos amigos, pelos momentos partilhados e por dividirem comigo as alegrias e incertezas da docência.

RESUMO

A pesquisa tem como tema o conteúdo do conceito dança na formação de professores de Educação Física no sul catarinense. Objetivamos investigar o conteúdo do conceito dança nas referências bibliográficas básicas das disciplinas que abordam esse tema nos cursos de formação docente da região. A pesquisa caracteriza-se como análise documental e bibliográfica numa abordagem qualitativa. Das cinco instituições que possuem tal formação, chegamos a um total de sete disciplinas e quinze obras analisadas. Pelo exame de cada obra elaboramos unidades de análise para exposição de nossas reflexões. Na unidade intitulada *Obras com predomínio do conteúdo empírico* abrangemos outras três subunidades, agrupando quatorze obras: I) elaboração conceitual; II) organização das “atividades”; III) história da dança. Uma única obra é analisada na unidade intitulada *Obras que apresentam indícios de superação*. Ao revelar o conteúdo do conceito que norteia a formação de professores é possível nos aproximarmos das possibilidades de desenvolvimento psíquico relacionados à apropriação do conceito. Apoiados nos estudos da psicologia histórico-cultural e no ensino desenvolvimental, partimos do pressuposto de que todo conceito possui seu conteúdo: empírico ou teórico. Todas as obras encontram-se baseadas predominantemente no conteúdo empírico do conceito dança, o que limita as possibilidades de desenvolvimento intelectual dos futuros professores e, por consequência, de seus futuros alunos. Nesse sentido, apresentamos indícios de uma conceituação teórica da dança a partir da análise dos objetos da Educação Física, apresentando possibilidades de organização do ensino da dança alicerçado em seu conteúdo teórico.

Palavras-chave: Educação Física. Dança. Conteúdo empírico. Conteúdo teórico.

ABSTRACT

The research has as its theme the content of the concept dance in the training of physical education teachers in southern of Santa Catarina. We aimed to investigate the content of the concept dance in the basic bibliographic references of disciplines that approach this issue in teacher training courses in the area. The research is characterized as documentary and bibliographical analysis on a qualitative approach. Of the five institutions that have such training, we reached in a total of seven disciplines and fifteen works analyzed. By examining of each work we elaborated units of analysis to display our reflections. In the unit entitled *Works with predominance of empirical content* we covered three other subunits, grouping fourteen works: I) conceptual development; II) organisation of "activities"; III) history of dance. A single work is analyzed in the unit entitled *Works that show signs of overcoming*. By abstracting the content of the concept that guides the teacher training we can approach the psychic development possibilities related to the ownership of the concept. Supported in studies of historical-cultural psychology and developmental education, we assume that every concept has its content: empirical or theoretical. All works are based predominantly on empirical content of the dance concept, which limits the possibilities for intellectual development of future teachers and, consequently, their prospective students. In this sense, we present evidences of a theoretical conceptualization of dance from the analysis of objects of Physical Education, presenting dance teaching organization possibilities from its theoretical content.

Keywords: Physical Education. Dance. Empirical Content. Theoretical Content.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração "atividade" com elástico.....	88
Figura 2: Modelo das relações essenciais das atividades da cultura corporal.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Disciplinas e obras de referência básica	26
Tabela 2: Unidades de análise e obras	62

LISTA DE SIGLAS

PPGE/UNESC	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense
GEPEFE/UNESC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e escola: conhecimento e intervenção da Universidade do Extremo Sul Catarinense
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
IES	Instituições de Ensino Superior

SUMÁRIO

PERCURSO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA: APRESENTANDO A PESQUISA	21
1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA	32
1.1.0 CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ...	33
1.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	43
1.2.1 O novo homem e a nova escola	44
1.2.2 Pensamento empírico e pensamento teórico	49
2 O CONHECIMENTO DANÇA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	61
2.1 OBRAS COM PREDOMÍNIO DO CONTEÚDO EMPÍRICO.....	64
2.1.1 Elaboração conceitual	65
2.1.2 Organização das “atividades”	82
2.1.3 História da dança.....	101
2.2 OBRAS QUE APRESENTAM INDÍCIOS DE SUPERAÇÃO ...	112
3 EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL	120
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	139

PERCURSO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA: APRESENTANDO A PESQUISA

Façamos um esforço em busca de conceituar teoricamente o objeto *dança*. Se nos basearmos em grande parte da literatura que procura tratar desse objeto, podemos nos aproximar de algumas conceituações. Baseados em Ossana (1988) podemos considerar a dança como expressão humana por meio do movimento. Para Soares (1998), dança é sinônimo de espontaneidade, é a expressão por meio de movimentos livres, fruto de nossos sentimentos e desejos. Vianna (2005) considera que dançar é mover-se com ritmo, melodia e harmonia, enquanto Barreto (2008) afirma que o conceito de dança só pode ser descrito pelo próprio ato de dançar. Essas são algumas das definições reveladas de obras que tratam da temática.

Podemos afirmar que tais conceituações nos dizem muito sobre a dança e que elas seriam suficientes para defini-la. No entanto, cabe-nos explicitar o motivo de nos perguntarmos sobre o conceito teórico do objeto dança, para que realmente possamos afirmar ou negar tal conceituação. Perguntamo-nos sobre o conceito de dança na qualidade de professores de Educação Física e cientes de que ela é um objeto particular entre as demais atividades que perfazem a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Por ser objeto de estudo da Educação Física, urge perguntar sobre esse conceito para que possamos garantir a sua apropriação, por parte dos alunos, em nossas aulas.

Os leitores poderiam nos questionar: o professor de Educação Física precisa saber o conceito teórico de dança para ensinar seus alunos a dançar? O aluno precisa se apropriar do conceito de dança para dançar? Poderíamos afirmar que não: não precisamos nos apropriar do conceito de dança para agir de maneira prática e imediata com esse objeto. Entretanto, façamo-nos outro questionamento: qual o papel da Educação Física na escola? Ou ainda, qual a função social da escola?

Apoiados nos estudos da psicologia histórico-cultural, defendemos uma escola que tenha por finalidade o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos. Nesse sentido, a Educação Física, cujo conteúdo é e deve ser tematizado no âmbito escolar, comunga de tal objetivo. Defendemos uma Educação que privilegie a criação de um tipo específico de orientação pedagógica que leve o aluno a desenvolver as

funções psíquicas superiores, por meio da formação dos conceitos científicos. (VIGOTSKI¹, 2000; DAVÍDOV, 1982, 1988).

Nessa perspectiva, Davýdov (1982) afirma que existem tipos distintos de generalização e compreensão do conceito e que resultam, conseqüentemente, num diferenciado desenvolvimento das funções psíquicas. Se apoiados na lógica formal tradicional, compreendemos o conceito como a combinação de traços abstratos convertidos em uma palavra definidora. Os processos de generalização se reduzem a encontrar partes iguais em objetos diferentes a partir do contato direto com eles. Já para a lógica dialética o conceito é concebido como uma atividade mental onde se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, refletindo em unidade a essência do movimento do objeto material, como meio de reprodução mental de sua estrutura. O processo de generalização estuda a interconexão dos objetos soltos dentro do todo, revelando a essência das coisas como regularidade do seu desenvolvimento. Para Davýdov (1982, p. 355, tradução nossa) “um tipo de generalização essencial consiste em revelar, mediante análise da forma simples e geral de certo sistema, sua relação genética essencial e básica.”

Resulta daí que, para Davýdov (1982), a lógica formal tradicional descreve só o pensamento empírico, que resolve apenas os problemas de classificação dos objetos por seus traços externos. Já a tendência da abstração teórica, da generalização e dos conceitos teóricos é uma peculiaridade essencial do pensamento científico-teórico e de sua lógica dialética, a diferença do pensamento empírico e da lógica formal tradicional a ela relacionada. Temos, portanto, dois tipos de conteúdo do conceito: o conteúdo empírico do conceito e o conteúdo teórico do conceito.

Se afirmarmos que ao se apropriar da dança nas aulas de Educação Física o agir prático e imediato com o objeto é suficiente para que o aluno aprenda a dançar, e que a apropriação do conceito teórico pouco interfere nesse processo de aprendizagem, afirmamos o trato com o conteúdo empírico do conceito dança que, por sua vez, tem determinada relação – limitada – com o desenvolvimento psíquico. Aqui podemos reconhecer como suficientes os conceitos elaborados pelos

¹ O nome de Vigotski, assim como o de Davýdov, é encontrado de diversas formas na literatura. Nesta produção textual, optamos por utilizar as grafias Vigotski e Davýdov, exceto quando aparecem relacionadas às suas publicações. Nesses casos mantivemos a grafia utilizada pela obra.

autores tratados no início dessa seção. No entanto, se defendemos que a função social da escola está voltada ao desenvolvimento das funções psíquicas de nossos alunos, necessitamos afirmar a organização do ensino da dança pautada no conteúdo teórico do conceito, compreendendo esse objeto para além de suas características externas e observáveis, refletindo seus nexos e conexões verdadeiramente essenciais.

Salientamos, contudo, que não estamos aqui traçando um juízo de valor entre o conteúdo empírico dos conceitos e o conteúdo teórico. Agimos cotidianamente baseados em conceitos empíricos. Mas, não obstante, afirmamos que o papel da escola relaciona-se à superação do conceito empírico pela sua reestruturação teórica. Segundo Davýdov (1982), a experiência empírica dos alunos deve ser utilizada no ensino, porém mediante uma reestruturação substancial na forma de conhecimento científico, qualitativamente nova e singular para o aluno.

Precisamos, portanto, nos perguntar sobre o conteúdo do conceito dança a ser tratado na escola, ao mesmo tempo em que nos questionamos sobre as possibilidades de formação humana atrelada a esse conteúdo. A pesquisa se põe a compreender tal conteúdo partindo da formação de professores de Educação Física no sul catarinense, discutindo a produção de conhecimento que sustenta essa formação.

O tema conceito dança na Educação Física surge inicialmente da proximidade com essa prática social durante o período de nossa formação na Educação Básica. Lembro-me fortemente das experiências com dança que pude vivenciar na escola. Vale salientar, no entanto, que essa experiência não era oferecida a “todas”². Éramos escolhidas para o grupo de dança, tendo por critério os padrões de estatura e peso e o nível de desenvoltura que apresentávamos nas demais atividades de dança na escola.

Embora essa prática tenha sido desenvolvida no espaço escolar de modo desigual e meritocrático – completamente afastada das aulas de Educação Física e sem ter em vista os processos de ensino e aprendizagem – não podemos negar sua influência em nossa formação de professora de Educação Física. Dentro das possibilidades objetivas apresentadas ao final do Ensino Médio, a dança tornou-se um dos fatores principais para a escolha da formação docente na área. Do

² O grupo de dança escolar era constituído apenas por meninas, não havendo interesse por parte da escola de incluir meninos. Buscava-se constituir um grupo homogêneo, de mesmo sexo e características físicas, garantindo uma composição coreográfica também homogênea.

“sonho” de nos tornarmos professora de dança – considerando nossa prática empírica –, deparamo-nos hoje com um grande anseio de pesquisar e aprofundar a dança para extrapolar os limites de seu “saber-fazer” na escola. Além disso, almejamos atribuir sentido ao seu ensino na busca da construção de uma Educação menos desigual, menos seletiva e mais humana.

O interesse pela dança, associado à participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola – GEPEFE, reflete diretamente em nossa pesquisa. Os estudos, debates e reflexões desenvolvidos no grupo instigaram o aprofundamento da dança na Educação Física escolar a partir da perspectiva histórico-cultural. O estudo da tese de Nascimento (2014), que busca apontar os objetos de ensino da Educação Física numa perspectiva histórico-cultural, possibilita-nos qualificar os debates e percorrer outras análises. Essas discussões, associadas às disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE-UNESC), subsidiam as análises desenvolvidas nesta dissertação.

No âmbito dessas reflexões, adotamos como tema desta pesquisa *o conteúdo do conceito dança na formação de professores de Educação Física do sul catarinense*. Buscamos dialogar com o seguinte problema: *qual o conteúdo do conceito dança abordado nas obras de referência básica das disciplinas que possuem a dança como conceito central nos cursos de formação de professores do sul catarinense?* Para que possamos nos aproximar de algumas sínteses teóricas, apontamos como objetivo geral de pesquisa: *Investigar o conteúdo do conceito dança nas referências bibliográficas básicas das disciplinas que tomam a dança como conceito central nos cursos de formação docente em Educação Física do sul catarinense*.

Em relação aos objetivos específicos, elencamos: i) analisar as distinções e peculiaridades do conceito empírico e do conceito teórico; ii) compreender o conteúdo do conceito dança nas elaborações conceituais, nas propostas de ações de ensino e na historicização presente nas obras; iii) apresentar indícios do conteúdo teórico do conceito dança.

A abordagem dessa temática iniciou-se no trabalho de conclusão de curso desenvolvido por nós no segundo semestre do ano de 2013. A pesquisa intitulada *O conhecimento dança nos cursos de formação de professores do sul catarinense* teve por objetivo compreender de que forma a dança é abordada nos cursos de formação inicial em Educação Física na região e sua possível relação com as

orientações das políticas educacionais brasileiras para a formação docente.

Das análises desenvolvidas, identificamos certa relação entre as políticas públicas de formação de professores e as formações oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas. Verificamos, a partir das bibliografias básicas apontadas pelas disciplinas, uma abordagem do conhecimento dança apoiada em suas características práticas e instrumentais, baseadas no desenvolvimento prático e imediato desse objeto.

Partindo dessa análise, buscamos, nesta dissertação, superar os debates e sínteses teóricas apontadas por esse primeiro estudo, continuando o aprofundamento do estudo das obras que embasam a dança na formação de professores na região sul catarinense. Em última instância, buscamos compreender o conteúdo do conceito dança na Educação Física escolar partindo da formação de professores. Vislumbramos, pois, uma maior compreensão do conteúdo do conceito dança para a organização do ensino numa perspectiva histórico-cultural. Partimos da formação de professores no sentido do rigor metodológico da pesquisa, cientes de que nosso objeto de análise não é a dança no espaço da Educação Física escolar, embora conjecturemos tal aproximação. No entanto, sabemos que a formação inicial influi diretamente na atuação pedagógica dos licenciados. Os professores de Educação Física somente terão a possibilidade de abordar o conceito teórico da dança se esse for revelado no curso de formação docente. Compreendemos a complexidade dessas relações, conscientes das influências recíprocas que formação e atuação exercem entre si. Por ser a Educação e a Educação Física nosso foco de estudo, nossas análises partem dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Sobre a definição das IES a serem pesquisadas, delimitamos a região sul catarinense como espaço de investigação, por ser esta a região em que desenvolvemos nosso trabalho na condição de professores e pesquisadores. Na região sul catarinense, cinco são as instituições que possuem cursos de licenciatura em Educação Física. Todas as cinco instituições encontram-se contempladas nesta pesquisa.

Para a definição das disciplinas que tratam a dança como conceito central, iniciamos com o levantamento das matrizes curriculares acessando a página eletrônica de cada curso. A partir da nomeação das disciplinas, selecionamos aquelas que possivelmente se referiam à dança, já que pelo site não se tem acesso às ementas e ao plano de ensino como um todo. Os seguintes termos constantes nos títulos foram tomados como balizadores nessa primeira análise:

atividades rítmicas, atividades expressivas, dança, ritmo, movimento e expressão. Tais termos apresentavam um indicativo do trato com o conceito dança.

Após esse primeiro levantamento, entramos em contato com a coordenação de cada curso via e-mail, requisitando os planos de ensino das disciplinas selecionadas. Solicitamos ainda às coordenações informações sobre a existência de outras disciplinas que abordam a dança e que pudessem não estar presentes em nossa seleção. Todas as disciplinas selecionadas inicialmente permaneceram no levantamento, sem acréscimo das coordenações. Finalmente, com o acesso às ementas de cada plano, identificamos um total de sete disciplinas que tratam a dança como conceito central nas cinco instituições pesquisadas. Importante ressaltar que todos os planos solicitados foram encaminhados³ pela coordenação de cada curso.

Com as disciplinas definidas, o próximo passo foi o exame das referências bibliográficas básicas presentes nos sete planos, objeto principal de análise desse estudo. Encontramos um total de dezoito obras referenciadas, o que nos levou a uma nova apreciação para definição daquelas que se relacionam efetivamente com nosso tema de pesquisa. Buscamos identificar o objeto de estudo de cada autor, permanecendo apenas com as obras que tratam do conceito dança ou que se relacionam diretamente com esse conceito. Nesse caso, em uma das disciplinas, duas obras foram excluídas da análise, pois verificamos que as mesmas referiam-se exclusivamente à discussão do conceito *folclore*. Cientes de que a manifestação da dança permeia também a discussão do folclore, optamos por não analisar tais obras por compreender que tal análise nos exigiria um estudo específico sobre folclore. Outro caso de não análise de uma das obras ocorreu pela impossibilidade de acesso a ela. Não a encontramos nas bibliotecas da região – nem mesmo na da instituição à qual o curso pertence –, em livrarias ou sebos digitais. Resultou, portanto, num total de quinze obras de referência básica analisadas.

Importante assinalar que mesmo as obras que não se propõe a tratar da dança no âmbito da Educação Básica se mantiveram na análise. Ou seja, as obras voltadas ao ensino técnico da dança nas escolas de dança, companhias e academias também foram consideradas, até porque, se são apresentadas como bibliografia de referência básica pelas

³ Esclarecemos que tal processo não se deu de maneira simples. Em alguns casos tivemos que entrar em contato várias vezes e depender de certas autorizações para a liberação do documento.

disciplinas, possuem relevância perante o conceito abordado nas formações e expressam determinado conteúdo a ser analisado. A seguir, apresentamos as disciplinas e as bibliografias tomadas como referência básica.

Tabela 1: Disciplinas e obras de referência básica

IES	DISCIPLINA	OBRAS
A	Dança/Ritmo/Movimento	NANNI, Dionísia. Dança educação : princípios, métodos e técnicas. 4ª edição. Rio de Janeiro: Sprint, 2002. VERDERI, Érica B. L. P. Dança na Escola . Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
B	Formação Rítmica do Movimento e Dança	FERREIRA, V. Dança escolar : um novo ritmo para a educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 2009. MARQUES, Isabel A. Danças na escola . 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. NANNI, Dionísia. Dança educação : princípios, métodos e técnicas. 4ª edição. Rio de Janeiro: Sprint, 2002. RANGEL, Nilda B. C. Dança, educação, educação física : propostas de ensino da dança e o universo da educação física. Jundiaí: Fontoura, 2002.
C	Teoria e Método da Dança e das Atividades Rítmicas	FERREIRA, V. Dança escolar : um novo ritmo para a educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 2009. SÁ, Ivo R.; GODOY, Kathya M. A. Oficinas de dança e expressão corporal para o ensino fundamental . São Paulo: Cortez, 2009.
D	Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas I	BREGOLATO, Roseli A. Cultura Corporal da Dança . São Paulo: Ícone, 2000. NANNI, Dionísia. Dança educação : princípios, métodos e técnicas. 4ª edição. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
	Metodologia da Dança e das Atividades Rítmicas II	BREGOLATO, Roseli A. Cultura Corporal da Dança . São Paulo: Ícone, 2000. GARCIA, Ângel; HAAS, Aline N. Ritmo e Dança . Canoas: ULBRA, 2003. BARRETO, Débora. Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
E	Atividades Rítmicas e Expressivas	PORTINARI, Maribel. História da dança . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. SOARES, Andresa S., et al. Improvisação e dança : conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: UFSC, 1998. NANNI, Dionísia. Dança educação : princípios, métodos e técnicas. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sprint. 2002.
	Dança na escola	MENDES, Miriam G. A dança . São Paulo: Ática, 1987. HASELBACH, Barbara. Dança, improvisação e movimento : expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988. PRINA, Federica C.; PADOVAN, Maurizio. A dança no ensino obrigatório . Lisboa: Fundação Calouste

		Gulbenkian, 2000. VIANNA, Klaus. A Dança . 4ª ed. São Paulo: Summus, 2005
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a definição das quinze obras, iniciamos a análise de cada uma delas. A partir da leitura, releitura e fichamento de cada texto, buscamos evidenciar o conteúdo do conceito dança expresso por cada autor. Para exposição da análise e após a compreensão da organização didática de cada obra, elaboramos unidades de análise que julgamos coerentes para a apresentação do conteúdo dança expresso nas obras. A elaboração de tais unidades é justificada com maior clareza no capítulo 2 desta pesquisa, na página 49.

Das quinze obras analisadas, quatorze delas foram agrupadas em uma grande unidade intitulada *Obras com predomínio do conteúdo empírico*. Tais obras encontram-se subdivididas da seguinte forma: I) elaboração conceitual; II) organização das “atividades”⁴; III) história da dança. As unidades surgiram da organização das obras proposta pelos autores. Ou seja, tínhamos em mãos obras que se dedicavam a tratar da história da dança, outras à apresentação de propostas de ações de ensino com esse objeto e algumas que se dispunham a tratar da dança para além de sua história e de proposições práticas, expondo suas observações sobre esse objeto em diferentes espaços educativos. Por tais características, optamos por essas unidades, cientes de que tal divisão se apresenta apenas no sentido da exposição da pesquisa. Certas obras se enquadram em mais de uma unidade de análise, o que afirma as relações intrínsecas que se estabelecem entre elas.

Uma segunda unidade de análise nomeamos *Obras que apresentam indícios de superação*. Nessa seção se apresenta apenas a obra de Marques (2007), por considerarmos seu estudo como uma possibilidade de avanço perante as demais obras analisadas. Na exposição da autora, revelam-se observações válidas para a abordagem crítica da dança na escola pela negação de práticas espontaneístas em seu ensino e pela afirmação de que a dança não deve ser reduzida à

⁴ O termo “atividade” apresentado entre aspas refere-se ao conceito tomado das obras quando apresentam o que podemos chamar de ações didáticas para o ensino da dança. Por entendermos a complexidade do conceito de atividade, sendo equivocado reduzi-lo à execução de ações, ao expor o termo na abordagem dos autores, o faremos dessa forma.

liberação emocional dos alunos, para que possam relaxar e se acalmar. Por isso optamos em apresentar a obra como um indício de superação.

Salientamos que embora haja a definição de unidades de análise distintas, o que buscamos em todas elas é a análise do conteúdo dança apresentado pelos autores. Ao compreender o conteúdo dança presente na formação de professores de Educação Física no sul catarinense, nos aproximamos do conteúdo do conceito dança abordado nas escolas e das possibilidades de desenvolvimento humano atreladas à apropriação do objeto.

A pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica, partindo de uma abordagem qualitativa. Pelo exame dos planos de ensino e pela bibliografia básica apresentada, analisamos os dados baseando-nos na teoria histórico-cultural e na proposta de ensino atrelada a ela, o ensino desenvolvimental. Destacamos a seguir os autores e estudos tomados como centrais nesta pesquisa.

Apresentamos a obra de Davýdov (1982) *Tipos de generalización en la enseñanza* como texto de referência em nossas análises. Tal estudo busca efetuar uma análise crítica das concepções teóricas da psicologia e da didática tradicional sobre a natureza da generalização e do conceito contrapondo-as na sequência, com os princípios da lógica dialética pautada na generalização substancial e no conceito teórico. Para a compreensão da distinção entre conteúdo empírico e teórico dos conceitos e de suas peculiaridades, apontamos esse estudo como fundamental à pesquisa. A obra de Davýdov (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*, no mesmo sentido, contribuiu para tal análise. Ressaltamos o exame das particularidades das disciplinas na escola experimental, quando Davýdov (1988) apresenta uma breve passagem sobre o ensino das artes plásticas, o que possibilitou uma análise diferenciada do objeto dança e de sua apropriação na escola.

Vigotski, precursor da psicologia histórico-cultural, é abordado a partir de certas referências. A obra *A construção do Pensamento e da Linguagem* (2000) nos possibilitou aproximar-nos da discussão sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos e sua relação com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano. Ao tratarmos do campo da arte, três de suas obras balizaram nossa análise: *Psicologia da Arte* (1999); o texto “A educação estética”, da obra *Psicologia Pedagógica* (2004), e *Imaginação e Criação na Idade Infantil* (2014). Vigotski (1999) analisa cientificamente a arte ancorado nos mesmos princípios aplicados a todas as formas e fenômenos da vida social. Em Vigotski (2014) destaca-se o desenvolvimento da

criatividade e a natureza da imaginação a partir da apropriação dos conhecimentos científicos. Por ser a criatividade uma das finalidades principais apontadas por diversos autores no ensino da dança, propomos a compreender melhor como a criatividade é abordada nessa perspectiva, analisando seu conteúdo nas obras de referência básica.

As primeiras aproximações sobre a dança baseada numa organização de ensino desenvolvimental – portanto, num conteúdo teórico – nos remetem ao trabalho de Nascimento (2014) – *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal* –, que buscou elaborar uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física como expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais. A tese da autora nos proporcionou avanços significativos tendo em vista a organização do ensino com base no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. A própria autora afirma que a principal contribuição de seu trabalho refere-se às possibilidades metodológicas construídas para o estudo dos objetos de ensino da Educação Física a partir da compreensão e análise das relações essenciais das atividades da cultura corporal.

As obras destacadas são consideradas por nós como as centrais nesta investigação. Obviamente muitos outros autores e referências contribuíram para a construção da pesquisa, porém consideramos as referências citadas aqui como base para a compreensão teórica que nos fundamenta e para a análise construída em torno do conteúdo do conceito dança presente nas obras analisadas.

Para que o leitor compreenda melhor o percurso da exposição do estudo, apresentamos na sequência a organização dos capítulos presentes nesta dissertação.

No capítulo 1, intitulado “Educação, Conhecimento e Formação Humana”, objetivamos mostrar que historicamente a Educação Física escolar esteve predominantemente pautada em conceitos empíricos, assim como a Educação em geral. E isso não poderia ser diferente se analisarmos a forma de sociabilidade que nos rege. Em Moraes (2003; 2009) e Evangelista e Shiroma (2003) podemos identificar que a Educação vem cumprindo com seu papel de formar o aluno para o mercado de força de trabalho, restringindo fortemente as possibilidades de apropriação científica da realidade, baseando os saberes em suas características tácitas e instrumentais. Em Soares (2007), Bracht (1999) e Castellani Filho (1988) observamos que a Educação Física acompanha esse processo, limitando historicamente as possibilidades de formação

humana. Também podemos verificar a quase ausência da dança como conceito a ser tematizado na Educação Física escolar.

Exolicitamos também neste capítulo certos princípios da psicologia histórico-cultural e do ensino desenvolvimental no sentido da formação do novo homem e da nova escola, além das distinções e peculiaridades apresentadas pela teoria em relação ao pensamento empírico e ao pensamento teórico. Tal fundamentação ampara a análise a ser desenvolvida no capítulo seguinte.

No capítulo 2, “O conhecimento dança na formação dos professores de Educação Física”, apresentamos as unidades elaboradas para análise do conteúdo do conceito dança nas obras de referência básica das disciplinas que tomam a dança como conceito central nos cursos de formação de professores em Educação Física no sul catarinense. Vislumbramos analisar o conteúdo do conceito pelas elaborações conceituais, pela organização das ações didáticas e pela “história” da dança apresentada. Também destacamos uma obra por ter indícios de superação em relação à compreensão da organização do ensino da dança na escola.

No capítulo 3, intitulado “Educação Física e dança na perspectiva desenvolvimental”, fazemos uma breve exposição da tese de Nascimento (2014), enfocando especificamente as discussões que se relacionam à dança. A compreensão do processo de gênese da relação de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, onde a dança se apresenta como elemento que compõe as atividades da cultura corporal que têm essa relação como central, nos possibilita aproximarmos da estrutura desse fenômeno, ao mesmo tempo em que sua estrutura nos permite compreender sua gênese.

Passamos a apresentar os capítulos desenvolvidos, objetivando alcançar os objetivos da pesquisa.

1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo nos indagamos inicialmente sobre o papel assumido pela Educação e pela Educação Física no processo histórico de formação e desenvolvimento humano em nosso país. Nosso pressuposto é de que, ao compreender as finalidades apontadas para a escola em seu processo de desenvolvimento, compreende-se a natureza do conceito a ser tratado no processo ensino-aprendizagem.

Ao aprofundar a leitura das obras que tratam do processo de afirmação da Educação Física na Educação brasileira (CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1999; SOARES, 2007), podemos afirmar que passamos da ginástica que buscava a construção de um padrão anatomo-fisiológico de classe para um esporte que visava à aptidão física do trabalhador e o controle de seu tempo não diretamente envolvido no trabalho produtivo. No debate atual da Educação Física escolar, sabemos dos limites teóricos que ainda precisam ser superados no processo de organização do ensino e que se apresentam como possibilidade frente aos limites da formação e desenvolvimento do homem no decorrer da história.

Nesse sentido, apoiados em Moraes (2009), reconhecemos a tarefa da escola no atual contexto histórico: formar para a empregabilidade, desnudando o tipo de conhecimento que vigora. Um conhecimento empobrecido, que rompe com a cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo. Saberes estritamente instrumentais que se ajustam e se moldam à necessidade do mercado de força de trabalho. A forma de sociabilidade vigente demanda contar com uma força de trabalho em espera que possa se adaptar às exigências do capital.

Sendo assim, nos perguntamos: Como superar o empobrecimento teórico nas aulas de Educação Física? Qual conteúdo do conceito dança deve ser abordado na Educação Física com o objetivo de superar a abordagem empírica e prática desse objeto? Vygotsky (1996) é claro ao afirmar que somente com a formação de conceitos o ser humano pode chegar ao intenso desenvolvimento da autopercepção, da auto-observação e a um profundo conhecimento da realidade interna do mundo e das próprias experiências.

A relação recíproca dos conceitos, seu pertencimento interno a um mesmo sistema, converte o conceito em um dos meios mais fundamentais para sistematizar e conhecer o mundo exterior. [...] um meio fundamental para

compreender como se assimila adequadamente a experiência social da humanidade historicamente formada. (VYGOTSKY, 1996, p. 71-72, tradução nossa).

Buscamos respostas às nossas indagações a partir da psicologia histórico-cultural e da proposta pedagógica vinculada a ela, denominada de ensino desenvolvimental (DAVÍDOV, 1988). Aprofundamos algumas de suas teses neste capítulo, incorporando referências teóricas para uma posterior análise do conteúdo do conceito dança na formação de professores no sul catarinense. Davídov (1982; 1988) e Kopnin (1960⁵) são as referências centrais neste estudo, ao abordarmos as diferenças encontradas entre a psicologia e didática tradicional e as mesmas áreas abordadas pela teoria materialista histórica e dialética. Nesse contraponto evidencia-se o processo de formação dos conceitos empíricos e suas distinções em relação aos conceitos teóricos.

1.1 O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como professores, assumimos um dado papel social em meio às relações que se estabelecem em nossa sociedade. Cabe-nos a formação e o desenvolvimento das crianças, jovens e adolescentes de nosso país em vista de uma dada construção de homem e de mundo. Podemos fazer de nosso trabalho um instrumento de transmissão dos valores sociais estabelecidos pelas relações de nossa sociedade baseadas nos princípios de competitividade, individualismo e nas comparações excludentes que emanam de relações altamente meritocráticas.

No sentido oposto, podemos contribuir para a formação humana dos alunos em tencionando a superação dessa forma de sociabilidade posta pelo atual sistema de produção e reprodução. Forma que nos atinge violentamente a cada dia, pelas possibilidades cada vez mais reduzidas de apropriação e leitura da realidade. Muito do que o homem produziu e acumulou historicamente pela humanidade nos é negado hoje e, obviamente, não podemos cair na esparrela de culpabilizar a

⁵ Esta obra geralmente é citada como de Rosental e Straks (1960). Porém, os autores no *Prólogo* esclarecem que a obra foi escrita por vários membros da cátedra de Filosofia do Instituto Pedagógico de Estado “K. D Ushinski” de Yaroslavsk, indicando os respectivos autores de cada capítulo. Optamos por referenciar o autor de cada capítulo que citamos da obra e nas referências indicar Rosental e Straks como organizadores da mesma.

Educação e especificamente os professores por tal empobrecimento humano.

Na perspectiva das relações capitalistas de produção, a escola vem desempenhando seu papel de forma eficiente e eficaz. É constante nos depararmos com intelectuais e organismos internacionais apontando as falhas do sistema educacional brasileiro: a inadequação entre escola e mercado, a falta de habilidade dos alunos para manuseio e operação das tecnologias, etc. Mas se esses problemas efetivamente impossibilitam o desenvolvimento da Educação e de nosso país, por que ainda não os superamos? Poderíamos responder: nessa visão de mundo, não há nada a ser superado, tudo precisa ser mantido. Segundo Mészáros (2008), a Educação institucionalizada dos últimos 150 anos serviu ao propósito de não só fornecer conhecimentos e pessoal necessários à máquina produtiva, como também de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Na construção de uma Educação que possibilite o real desenvolvimento humano e almeje uma efetiva transformação social, adotamos neste trabalho a defesa da teoria marxista, da psicologia histórico-cultural e da proposta de ensino desenvolvimental no que se refere ao papel social da escola: criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita ao aluno desenvolver aquilo que fora dela não teria condições, o pensamento teórico. Para essa perspectiva, a escola recebe por função desenvolver nos alunos as funções psíquicas superiores que o tornam humano tendo por foco o pensamento teórico, pela via dos conceitos científicos e das ações mentais (DAVÍDOV 1982; 1987; 1988).

Assim, ao adotarmos esse posicionamento teórico frente à função social da escola, preocupa-nos demasiadamente o papel social assumido por ela na sociedade capitalista. Preocupa-nos a sua organização que assume como função primordial a formação do bom operário, do trabalhador comprometido e tolerante, subjugado às regras e normas do poder econômico. As relações entre educação e trabalho gradativamente passam a operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional (EVANGELISTA; SHIROMA, 2009). Por isso não nos damos conta do lugar que realmente ocupamos nesse movimento e somos levados a pensar que a culpa é nossa: não nos preparamos, não nos esforçamos, não somos dedicados o suficiente. A escola foi sucessivamente culpabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos pelo seu fracasso pessoal.

No campo da Educação Física, foco deste estudo, verificamos notadamente essa visão de *corpo instrumento* em seus diversos contornos no processo de consolidação da Educação Física como disciplina escolar no século XIX. De acordo com Soares (2007), no vigor dos ideais da Revolução Burguesa na Europa, a Educação Física, disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, se ocupa de um corpo a-histórico, estritamente anátomo-fisiológico e explicado cientificamente. “Ela negará o funambulismo, os acrobatas, a especulação e buscará as explicações para o seu proceder na visão de ciência hegemônica na sociedade burguesa: a visão positivista de ciência.” (SOARES, 2007, p. 6). No processo de sedimentação da burguesia – que uma vez assentada no poder se torna contrarrevolucionária –, essa visão de ciência constituiu-se como canal para a veiculação da visão de mundo dos que detêm o poder, além de fornecer as justificativas para o seu modo de ser e viver. Para manter a hegemonia, o trabalhador deverá suportar a nova ordem política, econômica e social e se engajar nesta nova base de reprodução da vida.

Os avanços das lutas operárias precisavam ser contidos e colocasse a necessidade, para a classe burguesa emergente, de se desenvolver um conjunto de crenças, ideias e valores capazes de definir cientificamente o lugar de cada um nesta nova sociedade. A “[...] ciência, em sua abordagem positivista, deveria descobrir as ‘fórmulas’ e as ‘leis’ capazes de manter a ‘ordem natural’ dos fatos, e o desenvolvimento, também ‘natural’, da sociedade.” (SOARES, 2007, p. 12). As regras básicas das ciências naturais, especialmente as biológicas, são universalizadas para o estudo do humano a partir do pensamento positivista. A Educação Física, no ambiente escolar ou fora dele, será a expressão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos, com incorporação e veiculação, segundo Soares (2007), da ideia de hierarquia, da ordem e disciplina, do esforço individual e da saúde como responsabilidade pessoal. A instrução do povo precisava ser repensada, uma vez que os avanços da indústria e das técnicas fabris exigiam um mínimo de preparo. Os operários ou camponeses deveriam dominar rudimentarmente certos conhecimentos de acordo com a função “natural” para a qual estavam destinados.

A aptidão física ganha importância pela possibilidade de se construir esse novo homem forte e ágil para o trabalho fabril. A energia física passa a fazer parte da força de trabalho que, por sua vez, é vendida como mercadoria, como única propriedade individual que o trabalhador possui.

Essa mercadoria precisa ser lapidada. O século XIX torna-se o período de sistematização dos chamados métodos ginásticos, fundamentados predominantemente pelas ciências biológicas. Eles surgem em diferentes regiões da Europa, com formas distintas de encarar os exercícios físicos. Essas escolas corresponderão aos quatro países que originaram as primeiras sistematizações sobre ginástica na sociedade burguesa: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra.

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade. (SOARES, 2007, p. 52).

A Educação Física é disseminada como panaceia, como protagonista de um corpo saudável e de um projeto maior de *higienização* da sociedade. As intenções colocadas são inúmeras: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. Para Soares (2007) as ciências biológicas e a moral burguesa encontram-se na base dessas formulações práticas.

E no Brasil, como ocorreu o processo de consolidação da Educação e especificamente da Educação Física? Segundo Castellani Filho (1988), a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi encarada com extrema importância para a formação de uma população forte e saudável, indispensável para a implantação do processo de desenvolvimento do país na busca da construção de seu próprio modo de vida, saindo da condição de colônia portuguesa. Em sua origem é marcada fortemente pela influência das instituições militares e médicas e, contaminada pelos princípios positivistas, chamou para si a responsabilidade da manutenção da ordem social e da obtenção do almejado progresso.

Os conhecimentos e teorias gestados no mundo europeu são apropriados pelos médicos brasileiros e ganham outros traços. A Educação Física passa a privilegiar as propostas pedagógicas de base anátomo-fisiológicas, retiradas do pensamento médico higienista.

Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. (SOARES, 2007, p. 71).

Nas primeiras tentativas de compor o universo escolar, a Educação Física surge como portadora da saúde, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças.

Foi, portanto, para viabilizar de modo mais eficaz sua “política familiar” e, através dela, desenvolver “ações pedagógicas” na sociedade que os higienistas se valeram também da chamada ginástica. Com ela julgavam poder responder à necessidade de uma construção anatômica que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade. (SOARES, 2007, p. 72).

A Educação Física, destinada à eugenia da raça, tem um papel preponderante no período.

O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 56).

Além disso, outras duas questões lhe aferiam um sentido essencialmente pragmático: o atendimento dos princípios da segurança nacional⁶ e o cumprimento dos seus deveres para com a economia, para

⁶ Lei de Segurança Nacional de abril de 1935: referente ao cumprimento, por parte do cidadão brasileiro, dos seus deveres para com a defesa da nação frente aos perigos internos que se consubstanciavam, em novembro de 1935, no movimento batizado pelos militares de “intenta comunista” e que se afigurou na direção da desestruturação da ordem político-econômica constituída e aos perigos internos presentes face a configuração de um conflito bélico em nível mundial. (CASTELLANI FILHO, 1988).

assegurar o processo de industrialização implantado no país, que torna homens e mulheres em mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. À Educação Física cabe cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do homem brasileiro.

No âmbito mais geral da Educação, no decorrer da década de 1930, a preocupação se volta à defasagem presente entre Educação e desenvolvimento econômico. As exigências da nova sociedade industrial (as relações de produção e a concentração de pessoas nos centros urbanos) impunham novas formas de se encarar a educação do povo. Era preciso desenvolver a leitura e a escrita para uma melhor condição de concorrência no mercado de trabalho.

Foi nesse período que também surgiram as lutas para implantação de novas ideias para o ensino no Brasil. “Vários livros sobre a ‘Escola Nova’ surgiram no Brasil, agora apresentando e analisando a Educação sob aspectos também novos: o aspecto psicológico e o aspecto sociológico.” (ROMANELLI, 1997, p. 129). As reformas educacionais refletiam uma confusão de correntes e uma instabilidade doutrinária, em vista de também colocar na ordem das polêmicas os problemas da Educação. Defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

A dinâmica pedagógica do movimento *escolanovista* centra o processo educacional no aluno, que é percebido como um ser ativo e interveniente no trabalho educativo. Ganha espaço a autonomia e a individualidade do educando visando uma intervenção cívica mais ativa e consciente. Liberdade e iniciativa tornam-se palavras-chaves do processo, graças ao desenvolvimento gradual do sentido crítico e da liberdade.

A ideia da autonomia e da liberdade, fortemente marcada pelos intelectuais da Escola Nova, torna-se alvo de intensa crítica por aqueles que veem essa suposta liberdade como um esvaziamento teórico que marca vigorosamente a construção da Educação brasileira. No plano do ideário, o movimento *escolanovista* teve grande penetração em nosso país.

Segundo Saviani (2008) a impressão é de que, passados todos esses anos, ainda continuamos na fase romântica da Educação. O clássico na escola, a transmissão-assimilação do saber sistematizado se vê sufocado por tantas outras atividades distantes da atividade nuclear educacional. Uma organização que se diz preocupada com os processos de atividade e criatividade dos alunos, mas que os compreende de maneira equivocada, por considerar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo automatismo como negação de liberdade.

Os princípios da Escola Nova aos poucos perdem espaço para as tendências tecnicistas nos anos 1960. Prevaleceu nessa época, em nosso sistema educacional, um forte autoritarismo tecnocrático, tendo como especificidade o componente militar resultante das relações políticas instituídas pelo regime ditatorial. Com a finalidade de manter a posição de dominação perante a grande massa da população, a prática pedagógica, nessa tendência, caracteriza-se como substancialmente controladora, repetitiva e por um grande esvaziamento reflexivo. Destacam-se para a Educação os princípios de neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade.

No campo da Educação Física progressivamente ganha força o desporto de alto nível. “Nos anos 60-70, praticamente cria-se uma situação inédita: ‘o desporto de alto nível’ subjuga a Educação Física, tentando colocá-la como mero apêndice de um projeto que privilegia o Treinamento Desportivo.” (GHIRALDELLI, 2004, p. 30). É o enorme desenvolvimento do fenômeno esportivo após a II Guerra Mundial que trata o esporte como elemento de importância política e social na Educação Física. “Ou seja, é a importância política e social do fenômeno esportivo (ou do desempenho esportivo do país em nível internacional) que confere legitimidade ao próprio campo acadêmico da EF ou das Ciências do Esporte ou EF e Ciências do Esporte” (BRACHT, 1999, p. 20-21). O enfoque da prática científica passa a ser o fenômeno esportivo e a problemática central é a melhoria da *performance* esportiva.

Externava-se, dessa forma, a caracterização de uma outra sua faceta, qual seja, aquela voltada às questões afetas à “*performance* esportiva”, simulacro, na Educação Física, da ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade no qual, a brasileira, encontra identificação. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 109).

A partir dos anos de 1970, a Educação Física se coloca a serviço do sistema esportivo e, como elemento desse sistema, torna-se a base da pirâmide em vista da *performance* esportiva. O universo mágico criado em torno do esporte, sua capacidade de canalizar os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros foi imensamente explorado. Para Castellani Filho (1988), está vivo em nossas mentes e em nossos corações o

“noventa milhões em ação, prá frente Brasil, salve a Seleção!”⁷. O discurso pedagógico acaba sendo sufocado pelo discurso da *performance* esportiva, sufocado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, pelo desejo tornado público da conquista dessas medalhas.

Nota-se que a Educação Física se apresenta a todo instante correlacionada aos ideais da ordem social capitalista. A disciplina, a produção, a moral, a agilidade são questões pensadas em relação à adequação do trabalhador ao mercado de força de trabalho. Comparar, comprovar, experimentar são elementos incorporados da abordagem positivista de ciência (abordagem hegemônica) que marcam fortemente a constituição da Educação Física no Brasil e influenciam os debates da área até hoje.

A manutenção da ordem social vigente e o desenvolvimento econômico brasileiro colocam-se no horizonte da Educação Física tanto no enfoque dos *métodos ginásticos* quanto na valorização da *performance esportiva*. A ginástica e o esporte – cada qual em determinado período histórico – são tomados como conteúdos centrais durante um longo período da Educação Física escolar, na qualidade de trabalho de base. Essa limitação no que se refere ao tratamento dos conceitos é justificada pelo papel social que assume na vida em sociedade.

No período pós anos 1970 prevaleceu a indicação pelo desenvolvimento dos saberes tácitos e instrumentais como prioridade educacional na organização brasileira. No âmbito da Educação Física destaca-se a pedagogia tecnicista, que fortaleceu intensamente a identidade esportiva da Educação Física escolar pelos princípios de racionalização dos meios em busca de eficiência e eficácia.

O conhecimento [...] é hierarquizado por sua utilidade e identificado como vocabulário da prática. Tal atitude, embora periférica, é extremamente eficaz, dado seu acentuado operacionalismo, e as teorias que são construídas sobre essa base se justificam por sua **adequação empírica** e por sua utilidade instrumental. (MORAES, 2009, p. 324, grifo nosso).

⁷ A passagem refere-se a um trecho da canção *Pra frente Brasil*, composta por Miguel Gustavo e Raul de Souza. A canção exaltava a seleção brasileira de futebol durante a Copa do Mundo de 1970, na euforia gerada pela primeira transmissão ao vivo do campeonato para os brasileiros.

É após a década de 1990 que esses saberes instrumentais começam a ganhar uma nova roupagem, indicada pelo novo sistema econômico instaurado no país: o neoliberalismo. Com o aumento da competitividade no mercado cresce a demanda por conhecimentos e informações, o que faz da escola um espaço de desenvolvimento das *competências* e habilidades necessárias para entrada e manutenção do aluno num mercado de força de trabalho fortemente meritocrático.

A escola recebe por função “formar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informações e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida” (MORAES, 2003, p. 152). Portanto não basta educar, é preciso desenvolver *competências* e habilidades. Do campo da prática vão surgir os saberes a serem transmitidos na escola, desnudando um tipo de conhecimento em tela. Como explicita Moraes (2009), um conhecimento empobrecido, reduzido a múltiplos saberes, rompendo com a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo. Saberes instrumentais que se ajustam à necessidade fugaz do capital.

Esse contexto exigiu redefinições nas estratégias de controle por parte do capital. Como permitir aos trabalhadores acesso às informações e ao conhecimento, necessários para produzir mais e melhor, e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles? Como administrar uma força de trabalho qualificada e competente, transformando-a em um coletivo inofensivo? (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 84).

O conhecimento é dispensado do campo de inteligibilidade do mundo, o que desobriga o pensamento de considerar as determinações desse mundo. O professor fragiliza-se diante da complexidade da realidade social que envolve a Educação e a trama de desafios da sala de aula. Segundo Moraes (2009), as epistemologias da prática estão imersas na religião do cotidiano, pois assumem que o conhecimento legítimo é aquele fundado e validado na experiência empírica. “Este é o incontornável limite do saber tácito, do saber-fazer, do aprender a aprender e que tais: não ultrapassar as mistificações reais – as categorias falsas ou ilusórias em si mesmas.” (MORAES, 2009, p. 338).

Como professores de Educação Física nos vemos rodeados de livros e manuais que nos prescrevem os 100 exercícios para o futebol, as 20 atividades para se trabalhar a dança e tantos outros receituários que

possibilitam atividades práticas. Atividades que permitem o desenvolvimento das competências necessárias nesta forma de sociabilidade e que se restringem a um campo conceitual circunscrito ao saber fazer empírico. As aulas de Educação Física acabam por se tornar momentos de lazer, de liberação das energias frente ao acúmulo das rotinas de estudo das demais disciplinas.

Para a Educação Física fica a tarefa de possibilitar aos alunos, além de momentos de lazer, atividades que possam colocá-los em atividade física e valores que os façam compreender o esforço individual como fator fundamental na definição dos momentos de vitórias e derrotas ao longo da vida. Valores que também perfazem o desenvolvimento das competências, que regulam e buscam manter a organização educacional nos moldes da formação atual.

No que diz respeito à dança, durante o processo de consolidação da Educação Física como disciplina escolar, o trato com esta prática se voltava a questões de ordem mais específica, como nos aponta Soares (2007) em uma breve passagem de sua obra. A autora assinala que a dança, assim como a natação, eram vistas como os exercícios físicos e os esportes mais adequados à delicadeza do organismo das futuras mães, embora não tenham tido tanta influência e importância quanto a ginástica. Evidencia-se o fato de ela desenvolver também a “graça”, um dos maiores encantos da mulher.

Azevedo (1960), citado por Soares (2007, p. 122), afirma que as danças

[...] feitas de extensões e flexões contínuas [...] farão mais tarde, a mulher de maternidades fáceis e de belos filhos, aumentando-lhe a flexibilidade do tronco, [dando-lhe] como reflexo natural sólidas paredes abdominais e o desenvolvimento completo da bacia pelviana.

Na atualidade, a discussão entre dança e escola se mostra preocupada em superar a visão estritamente pragmática dessa relação. Segundo Rangel (2002), a preocupação dos professores com as apresentações de dança escolar acaba por atropelar os estudantes na evolução de suas aprendizagens, pois valorizam a repetição dos gestos mecânicos, castrando a liberdade de expressão e a descoberta do próprio corpo. Para Barreto (2008), o ensino da dança nas escolas e academias vem projetando dicotomias sustentadoras dos paradigmas mecanicistas, separando o ser que dança de sua autonomia e potencial criativo. As

atividades giram em torno de práticas tecnicistas e espontaneístas, sem abrir os horizontes da dança a uma concepção que permita ao indivíduo se expressar no mundo que vive.

Marques (2007) se pergunta sobre o real papel da dança na escola – também nós nos fazemos a mesma pergunta. Para a autora a dança não pode ser vista apenas como boa para relaxar, para liberar as emoções, para acalmar e melhorar a coordenação motora. A escola precisa instrumentalizar e construir conhecimento em/por meio da dança, pois ela é uma forma de conhecimento, um elemento de formação do ser social. De acordo com Verderi (2000) a dança precisa se tornar real na escola, deixando de ser conteúdo fantasma que só aparece nas festas comemorativas e passar a ser proposta pedagógica, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Como então propor uma nova organização do ensino para a apropriação dos conceitos da Educação Física e da dança? Que formação e desenvolvimento humano devemos perseguir em nossas aulas? Como tornar a “dança” mais significativa na escola? Procuramos dialogar com esses questionamentos no próximo subcapítulo, tomando a psicologia histórico-cultural e o ensino desenvolvimental como base. Partimos do pressuposto de que não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana. Precisamos, pois, organizar esse ensino para a apropriação teórica do patrimônio cultural da humanidade produzido historicamente a fim de oferecer uma maior formação humana de cada sujeito pelo desenvolvimento de seu pensamento teórico.

1.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ENSINO DESENVOLVIMENTAL⁸

Na continuidade das discussões já desenvolvidas sobre a Educação Física escolar e o ensino desenvolvimental (NASCIMENTO, 2014; MIRANDA, 2013), expomos nesta seção alguns princípios dessa teoria. Nosso intuito é apresentar os avanços trazidos pela psicologia histórico-cultural e pelo ensino desenvolvimental, compreendendo a Educação sob novas bases psicológicas e pedagógicas. Buscamos

⁸Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 316), a expressão “ensino desenvolvimental” é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davídov publicado na Rússia em 1996, *Problems of developmental teaching* (1988). Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare (1988).

afirmar a importância de se pensar a Educação Física sob essa perspectiva, evidenciando a formação do pensamento teórico no desenvolvimento do homem. É preciso pensar a organização adequada da atividade de ensino na escola, partindo das leis do desenvolvimento mental da criança, das particularidades das idades e das características individuais de aprendizagem nesse processo. Coloca-se para a Educação Física e para as demais disciplinas o desafio de se pensar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento como unidades indissolúveis para a formação e desenvolvimento do homem.

Realizamos, inicialmente, um breve esboço no intuito de esclarecer as relações estabelecidas entre a base teórica da *psicologia* histórico-cultural e a proposta pedagógica vinculada a ela, nomeada no Brasil de ensino desenvolvimental. Os estudos dos autores da psicologia histórico-cultural, e daqueles que a partir de tal base teórica empreenderam esforços para a organização de uma proposta de ensino desenvolvimental, nos fazem refletir sobre as finalidades sociais da Educação e da Educação Física escolar em nosso país, sua função e organização.

Num segundo momento, trazemos como discussão as peculiaridades do pensamento empírico e do pensamento teórico, contrapondo os métodos tradicionais de estruturação do ensino com as orientações do ensino desenvolvimental baseadas na perspectiva materialista histórica e dialética (DAVÍDOV, 1982; 1988). Assentada em tal discussão, justifica-se a análise do conceito dança nas bibliografias que orientam a formação de professores no sul catarinense, perspectivando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos sob a base da atividade conceitual.

1.2.1 O novo homem e a nova escola

Seguindo uma sequência cronológica no intuito de contextualizar a teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental, podemos destacar os seguintes autores como membros da primeira, segunda e terceira geração desta teoria: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A.R. Lúria, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. V. Davíдов, L. V. Zankov, N. F. Talizina, V. S. Mujina, L. I. Bozhovich, A. Petrovski, P. I. Zinchenko (LONGAREZI; FRANCO, 2013). Entre tais autores, distinguimos os estudos de Vigotski e Davíдов.

Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934) apresenta-se como um dos principais precursores da psicologia histórico-cultural. Embebido na luta revolucionária da antiga URSS em favor da construção de uma

sociedade socialista, Vigotski é desafiado a criar uma nova abordagem dos processos psicológicos, aprofundando a psicologia sob bases materialistas. Segundo Prestes, Tunes e Nascimento (2013), Vigotski defendia que a psicologia deveria estudar os problemas da consciência na organização do comportamento do homem, sendo contrário às ideias dos naturalistas e fenomenologistas que silenciavam tal relação.

Como consequência desses estudos, destacamos Vasily Vasilyevich Davídov (1930-1998), considerado o principal formulador da teoria do ensino desenvolvimental, desdobramento e aplicação pedagógica da teoria histórico-cultural. Davídov buscou em sua teoria de ensino-aprendizagem ressaltar a influência da educação e do ensino no desenvolvimento dos alunos. Seus estudos reúnem os princípios psicológicos em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico dos escolares. Com a teoria do ensino desenvolvimental, Davídov aprimora a teoria pedagógica dentro da teoria histórico-cultural e chega a consequências práticas na relação entre educação e desenvolvimento, formuladas inicialmente por Vigotski.

Ao apontar Vigotski e Davídov, nosso intuito é apresentar minimamente o fio condutor que liga a psicologia histórico-cultural e o ensino desenvolvimental. Aqui psicologia e pedagogia se entrelaçam, se encontram em relação mútua e constante. Ambas são tomadas no propósito de compreender como o ser humano se desenvolve e de que forma a Educação pode atuar sobre esse desenvolvimento. Vejamos isso num contexto mais amplo.

Não podemos compreender o processo de formação e desenvolvimento das bases teóricas da psicologia histórico-cultural sem adentrarmos minimamente a conjuntura instalada na ex-União Soviética (início do século XIX), no período anterior à Revolução Russa, no que tange às transformações por que passou a psicologia pedagógica nesse país. Compreender tal contexto de transformações e as mudanças que se fizeram necessárias para a possível formação do “novo homem” se tornam relevantes para esta pesquisa.

A necessidade de se construir uma nova organização social pautada por princípios e ideais revolucionários marxistas-leninistas surge no seio da turbulenta história política e social da ex-União Soviética, não havendo como dissociar as formulações teóricas conquistadas nesse âmbito e o chão sob o qual ocorreu a Revolução Socialista.

As bases teórico-metodológicas desse pensamento revolucionário encontram-se nas teses marxistas

com a qual Lênin, em 1898, afirmou a existência de um vínculo indissociável entre a revolução democrático-burguesa e a revolução socialista-proletária, em contraste com a tese dos mencheviques, de que a “revolução democrático-burguesa devia necessariamente preceder a revolução socialista-proletária”. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 69).

O movimento operário se organizou em torno da construção de um novo modelo de sociedade. Todos os âmbitos da vida social, outrora dizimados e corroídos (economia feudal, guerras imperialistas, guerra civil entre vermelhos e brancos) necessitavam ser reconstruídos sob uma nova base, a partir dos princípios do método materialista histórico-dialético, possibilitando a efetivação da sociedade socialista. A transformação radical do modelo de organização social da Rússia acarretou igualmente transformações profundas nas relações sociais, na formação da consciência social e, conseqüentemente, nas consciências individuais.

É no âmbito dessas profundas mudanças sociais que a Educação precisa ser organizada sob uma nova perspectiva. A escola tradicional⁹ já não respondia às exigências da revolução técnico-científica da época, sendo que muitos pedagogos esforçaram-se para definir os contornos da Educação que substituiria o modo de organização escolar.

No curso de centenas de anos a finalidade principal da educação de massa consistia, segundo Davídov (1987), em inculcar na maior parte dos filhos dos trabalhadores os conhecimentos e habilidades sem os quais seria impossível obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social vigente (saber ler, escrever, contar).

A escola primária atuava como etapa inicial e única na educação da maior parte da população; etapa que preparava diretamente as crianças para a atividade laboral como força de trabalho mais ou menos qualificada, na aprendizagem profissional em áreas relativamente simples. “A tarefa social da escola não só ditava a seleção de conhecimentos e habilidades utilitário-empíricas, como também determinava, projetava a fisionomia espiritual geral do pensamento dos

⁹ Segundo Davídov (1987), designamos escola tradicional um sistema relativamente único de educação europeia que se formou no período de nascimento e florescimento da produção capitalista (à qual serviu).

alunos que por ela passavam.” (DAVÍDOV, 1987, p. 144, tradução nossa).

Essa escola cultivava e fixava nas crianças as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, próprio da prática cotidiana do homem. Um pensamento que tem por caráter classificar, catalogar e assegurar a orientação da pessoa com base nas particularidades e recursos externos dos objetos e fenômenos isolados da natureza e da sociedade. Segundo Davídov (1987), essa orientação é indispensável no cumprimento de tarefas cotidianas e de ações laborais rotineiras, porém é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo com a realidade. O conteúdo e os métodos da escola vigente orientavam-se predominantemente à formação das bases da consciência e do pensamento empírico, caminho importante, mas não o mais efetivo, para o desenvolvimento psíquico da criança (DAVÍDOV, 1988). Bastava aos alunos classificar, catalogar e se orientar no sistema de conhecimentos já acumulados a partir das particularidades e recursos externos dos objetos e fenômenos, sendo estes apresentados de maneira isolada em relação à natureza e à sociedade.

É da necessidade de construção de uma nova escola e da profunda unidade estabelecida entre a psicologia pedagógica e a didática que se estrutura um novo ensino que desenvolve – ensino desenvolvimental. Criam-se as bases psicológicas e pedagógicas da nova teoria e prática da Educação, bem como da nova escola e da nova pedagogia.

Num ensino que promove o desenvolvimento no sentido pleno da palavra, vamos ao encontro de uma psicologia que entende que não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana – sem o intencionalmente organizado trânsito do patrimônio cultural da humanidade de geração a geração. (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 16-17).

A escola é o componente fundamental do sistema marxista e da teoria histórico-cultural. Segundo Puentes e Longarezi (2013, p. 251-252), “a ela cabe a responsabilidade de encaminhar os esforços para a formação do interesse ativo e efetivo pelos conhecimentos que constituem a base do desenvolvimento integral dos estudantes.” A escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e

desenvolvimento do homem, pelas mudanças qualitativas em sua vida psíquica.

Enquanto interdisciplinar, o ensino desenvolvimental ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, principalmente do pensamento teórico, como objetivo (PUNETES; LONGAREZI, 2013).

No contexto didático-pedagógico da escola desenvolvimental, ENSINO-APRENDIZAGEM-DESENVOLVIMENTO se constituem unitária e dialeticamente como processo ativo no qual professores e alunos, sujeitos desse processo, encontram-se na condição de atividade, entendida como conceito chave na tradição da teoria histórico-cultural para explicar a relação homem-natureza. (PUNTES; LONGAREZI, 2013, p. 284).

O ensino com base nesse pensamento pedagógico traz consigo algumas características essenciais. Segundo Davidov e Slobódchikov (1991), esse pensamento requer uma nova organização do ensino, voltada a formar nos jovens uma personalidade criativa e ao mesmo tempo dirigida à individualidade de cada um. A criança precisa tornar-se um sujeito livre da vida escolar, de todos os tipos de atividade. Para os autores, a educação pressupõe a realização plena de todos os tipos de atividade consciente (lúdica, de trabalho, artística, de estudo, esportiva). Em cada idade a combinação e o grau de implementação dessas atividades são diferentes, porém sua presença assegura a plena cultura moral, mental, artística e física do homem. É na efetivação conjunta de todos os tipos de atividade que ocorre a formação das diversas capacidades do homem, indispensáveis para o desenvolvimento de ações conscientes nas mais inesperadas situações da vida.

Para Davídov e Slobódchikov (1991) o ensino, nessa perspectiva, deve e começa a atuar como um dos fatores fundamentais do progresso econômico e social e da renovação espiritual do gênero humano. Torna-se condição fundamental na dinâmica de aceleração dos processos transformadores nas diversas esferas da vida social, como instrumento de formação de uma sociedade instruída, na qual o processo de ensino se converte em pessoal e socialmente significativo, e a Educação um valor social.

Tratando-se da formação para o mundo do trabalho, podemos verificar que nessa perspectiva a prioridade da formação profissional está no mesmo nível de prioridade em relação à formação humana. Isso se fundamenta em dois princípios: na familiarização criativa e ativa do homem com o mundo, e na união – em determinada idade – do ensino com o trabalho produtivo¹⁰, ampliando e aprofundando as bases do desenvolvimento mental e físico dos jovens. O aluno deve criar a capacidade de ser o sujeito real da sua própria atividade vital – o trabalho – garantindo, segundo Davídov e Slobódchikov (1991), a escolha responsável da profissão, a posição cívica, a capacidade de assumir responsabilidades e de planejar, organizar e dirigir a atividade coletiva e individual.

A necessidade de formar um novo homem e uma nova escola vincula-se à formação de novas relações sociais. Na sociedade socialista o pensamento deve percorrer caminhos distintos daqueles percorridos até então. O pensamento empírico deve ser superado pelas bases do pensamento teórico, já que o desenvolvimento cognoscitivo do homem se coloca sobre uma nova perspectiva de formação e desenvolvimento humano. Vejamos como esses processos são abordados por essa perspectiva.

1.2.2 Pensamento empírico e pensamento teórico

Outro ponto a ser enfatizado por este trabalho e que nos possibilitou referenciar nossas análises no decorrer da pesquisa, nos remete às operações mentais de abstração, generalização e formação do conceito. Davídov (1982; 1988) aprofunda tais orientações ao contrapor os métodos tradicionais de estruturação dos programas de ensino com o método contemporâneo baseado na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento.

Buscamos destacar nesta seção tais contrapontos compreendendo-os como base principal para que possamos, num segundo momento, analisar o conceito dança nas obras destacadas nesta pesquisa. Percorrendo o caminho tomado por Davídov (1982), trataremos inicialmente da organização do ensino e das peculiaridades psicológicas

¹⁰ Cabe ressaltar que, nas “bases contemporâneas”, o trabalho produtivo é o produtor de mais valia, ou de capital. Como ele se refere à situação vivida na URSS adquire outro significado, o de produção e reprodução das condições de vida do ser humano, como atividade vital.

da formação do pensamento baseadas na lógica-formal tradicional para que possamos, na sequência, compreendê-las a partir da lógica dialética.

Segundo Davýdov (1988), o enfoque indicado pela psicologia, pela didática e pelos métodos do ensino tradicional acerca da abstração, da generalização e da formação dos conceitos corresponde à interpretação lógico formal dessas operações mentais e leva a formar apenas os conceitos empíricos. No processo de generalização empírica os traços externos do objeto, sua aparência, são tomados como essência.

No enfoque tradicional o processo de generalização se resume em encontrar partes iguais em objetos diferentes a partir do contado direto com eles. Para Davýdov (1982), a generalização com base na lógica tradicional pressupõe a transição mental específica de objetos singulares e isolados a classes correspondentes a eles, destacando as propriedades inerentes a cada objeto em separado e, simultaneamente, as propriedades comuns a todos.

Por exemplo, os alunos estudam na ordem estabelecida a história dos diversos Estados do Antigo Oriente. Comparando suas condições naturais, os alunos advertem que – com todas as diferenças existentes – Egito, os países da Mesopotâmia, a Índia e China se encontravam nos vales de grandes rios. E esta peculiaridade comum permitiu fazer a generalização: ‘Os primeiros Estados nos países do Antigo Oriente surgiram nos vales de grandes rios’. (DAVÝDOV, 1982, p.15, tradução nossa).

Ao analisar as condições geográficas de tais países do oriente, os alunos deduzem que o comum entre todos é a posição desses nos vales dos grandes rios. Essa particularidade acaba se separando de outras condições naturais e, em forma de abstração, figura como um dos principais fatores do desenvolvimento histórico dos países. Descobrir e separar o elemento estável e reiterativo nos fenômenos concretos apresenta-se como tarefa de extrema importância na pedagogia e didática tradicional.

Se deduz que para se chegar ao conceito é preciso, antes de tudo, analisar e comparar entre si um número considerável de objetos e suas particularidades, buscando identificar as diferenças estabelecidas entre eles. No processo de generalização, o que se mostra como comum entre todos os objetos define-se por conceito. Para Davýdov (1982), o

conceito na lógica formal apresenta-se como a combinação de dois, três ou mais traços abstratos convertidos em uma significação de uma ou outra palavra pela via da definição, estando este estruturado pelo agrupamento de objetos.

Os alunos obtêm um ‘grande número de objetos homogêneos’, [...] os observam e comparam, formando uma certa ideia dos traços afins e comuns, e logo os sistematizam, elaboram definições discursivas e chegam a uma autêntica abstração, ao conceito. (DAVÝDOV, 1982, p. 25, tradução nossa).

Dominar um conceito, nessa perspectiva, supõe conhecer os traços dos objetos abarcados por ele, sabendo empregar e operar com o dito conceito na prática. Significa dominar a totalidade de conhecimentos sobre o objeto a que nos referimos e, por isso, quanto mais nos cercamos dele, melhor podemos lidar com ele. O desenvolvimento do conceito se dá então pela mudança do conteúdo, à medida que se ampliam os conhecimentos, ou seja, na ampliação das imagens e conhecimentos radica o desenvolvimento do conceito.

Os estudos nos apontam que a lógica formal tradicional e a psicologia pedagógica a ela vinculada só descrevem os resultados do pensamento empírico, que se propõe a tarefa de classificar os objetos de acordo com seus traços externos. Segundo Davídov (1988), os processos do pensamento aqui se limitam à comparação dos dados sensoriais concretos, separando formalmente os traços gerais e realizando a classificação e identificação dos objetos sensoriais concretos a fim de incluí-los em uma ou outra classe.

Tanto no nível escolar primário como no nível escolar superior, “o trabalho central consiste em descobrir e separar em certo invariante, um elemento estável e reiterativo característico para o conjunto dado de objetos ou suas relações” (DAVÝDOV, 1982, p. 33, tradução nossa). Sensação, percepção e representação constituem o estado inicial do conhecimento, caracterizado pela formação de juízos e deduções. O homem integra as classes comparando objetos carentes de vinculações reais e que não cooperam entre si. Pelo fato de que todo atributo pode se converter em base para a generalização, ou seja, quaisquer propriedades externas podem se transformar em conteúdo do conceito, é possível, analisa Davídov (1982), agrupar a bola do jogo e o planeta Marte pelo indício formal comum a ambos, a esfericidade.

Isto serve de base a uma dificuldade de princípio na qual a lógica formal tradicional tropeça quando tenta superar a tendência – bastante frequente – a identificar o conceito com a representação ou com qualquer nome comum. Observa-se a tendência em distinguir o conceito da representação não pelo caráter de seu conteúdo, mas **pela forma e o método** de sua expressão. (DAVÝDOV, 1982, p. 63, negrito no original; tradução nossa).

Do ponto de vista de Koppin (1960), na lógica formal o conhecimento se move da percepção sensível a determinadas definições abstratas, reduzindo o processo de pensamento a destacar alguns traços do objeto. O concreto aqui se resume à percepção sensível imediata das coisas, já o abstrato consiste em separar as peculiaridades do objeto e conhecer o que há de comum e similar entre elas. “Segundo a lógica formal, estes traços comuns e similares, já separados, constituem o conceito.” (KOPPIN, 1960, p. 299, tradução nossa).

A formação do conceito se dá na fixação pelo homem de igualdades e diferenças entre os objetos, integrando-as logo com seus complexos, imagens e representações, desarticulando por meio discursivo essas imagens em indícios soltos. Para Davýdov (1982), o nominalismo, o sensualismo e o associacionismo são característicos do enfoque lógico-formal tradicional onde os processos têm uma fonte comum: o geral como formalmente geral, reduzindo a função do conceito a destacar o geral com o propósito de classificá-los. A “não evidência” e a forma puramente verbal de expressão são os traços característicos do saber propriamente abstrato, ou seja, do conceito nessa perspectiva.

O pensamento baseado nesses conceitos radica, por um lado, o trânsito desde o sensorial-concreto e o singular até o mental abstrato e formalmente geral. De maneira inversa, transita do abstrato ao sensorial-concreto com a separação e identificação de certos objetos como pertencentes a certa classe. “Tanto o princípio como o fim deste processo resultam no sensorial-concreto (sua classificação e sistematização, identificação e diferenciação).” (DAVÝDOV, 1982, p. 74-75, tradução nossa). Ao efetuar esses trânsitos a partir de generalizações e abstrações formais o pensamento engendra os conceitos empíricos.

O pensamento empírico, com o qual o aluno se defronta pelo aspecto direto e imediato dos objetos e fenômenos, segundo Davýdov (1982), além de ser insuficiente para desenvolver os aspectos cognitivos, obstaculiza o processo de assimilação por estar ancorado na lógica-formal. “Compôr indícios empíricos sobre a base de traços externos diretamente tangíveis constitui uma função autêntica da generalização formal.” (DAVÝDOV, 1982, p. 75, tradução nossa).

A análise, a síntese, a abstração e outros processos mentais operados na psicologia pedagógica tradicional não expressam a especificidade do “pensar humano” e tampouco caracterizam o processo generalizador e formativo dos conceitos relacionados à própria natureza dos mesmos. Disso resulta o fato de que o ensino dos conceitos, na escola, se efetua desvinculado de sua procedência (DAVÝDOV, 1982). Há uma ruptura evidente entre o ensino dos conceitos e o seu processo de gênese.

Diferentemente dos conceitos empíricos, os conceitos propriamente científicos não se expressam pela generalização formal. Estes não são simples continuação, ampliação e aprofundamento da experiência cotidiana dos homens. Os conceitos científicos requerem meios especiais de abstração, de singular análise e generalização, que permitem fixar os nexos internos das coisas, sua essência.

Davýdov (1982, p. 279, tradução nossa), ao tratar das teses fundamentais da teoria materialista dialética do pensamento, afirma que “o pensamento de um homem é o movimento das formas de atividade da sociedade, historicamente constituídas e apropriadas por ele”. Daí resulta que a base de todo conhecimento é a atividade prático-objetiva. Só dentro dos modos historicamente formados dessas atividades é que se constituem e funcionam todas as formas de pensamento. Por isso que “a análise da origem e desenvolvimento do pensamento deve começar esclarecendo as peculiaridades da atividade laboral dos homens” (DAVÝDOV, 1982, p. 280, tradução nossa), cessando, pois, a espontaneidade do objeto, obtendo uma existência mediatizada e revelando seu movimento nas conexões internas e essenciais.

O conteúdo do conceito teórico refere-se ao ser mediatizado, refletido e essencial. Segundo Davýdov (1982, p. 300-301, tradução nossa),

O conceito intervém aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a generalidade e a

essência do movimento do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular operação mental.

Os conceitos existem objetivamente nas formas de atividade do homem e de seus produtos (objetos racionalmente criados). Antes de aprender a atuar com as particularidades empíricas dos objetos, nós os assimilamos, atuando e produzindo segundo os conceitos que já existem, de antemão, na sociedade. Assim, começamos a atuar com as coisas humanamente. “[...] o indivíduo não tem ante de si uma ‘natureza não assimilada’, uma realidade operando com a qual há de formar os conceitos: os proporcionam já como experiência cristalizada, idealizada historicamente e formada pelos homens.” (DAVÝDOV, 1982, p. 305, tradução nossa).

Distinto do conteúdo inerente ao pensamento empírico, o pensamento teórico tem seu conteúdo especial. Segundo Davýdov (1982), o conteúdo do pensamento teórico é o domínio dos fenômenos objetivamente inter-relacionados e que constituem um sistema integral. Nas dependências teóricas, uma coisa aparece como forma de expressão de outra, dentro de um certo todo. Essa passagem de uma coisa a outra e a transformação de um ser em outro, ou seja, sua conexão interna, aparece como material do pensamento teórico e científico.

Aposta a diferenciação e classificação que intervêm diretamente como funções dos conceitos empíricos, as dependências intrínsecas e fundamentais não podem ser diretamente observadas pelos sentidos, já que não estão dadas de imediato. O conceito teórico é capaz de reunir em um todo coisas diferentes, multifacetadas, distintas, mostrando seu peso neste todo único.

Portanto, como conteúdo específico do conceito teórico, aparece a conexão objetiva do geral e do singular (do íntegro e do diferente). Esse conceito, a diferença do empírico, não encontra nada igual em cada objeto isolado da classe, e estuda a interconexão dos objetos soltos dentro do todo, dentro do sistema e de sua constituição. Essa integridade, objetivada através de conexões das coisas singulares, se aceita chamar como *o concreto* no materialismo dialético. (DAVÝDOV, 1982, p. 308, itálico no original; tradução nossa)

Apenas compreendendo esse concreto em desenvolvimento, em movimento, podemos revelar as conexões internas do sistema e com ele

os nexos do singular e do geral. Assim, ao examinarmos um objeto fora de um certo sistema de conexões com outros objetos, nossa análise resultará em conteúdo do pensamento empírico. De outro modo, se esse mesmo objeto for analisado dentro de uma entidade concreta, revelando aqui suas genuínas peculiaridades, então aparecerá como conteúdo do pensamento teórico.

Na concepção de Davýdov (1982) é necessário, antes de tudo, compreender essa certa integridade, o sistema, esclarecendo as causas e bases de dita conexão. Em segundo lugar, essa integridade há de reproduzir-se em entidade concreta, em forma pura. Ambas as tarefas podem ser resolvidas unicamente ao analisar o objeto em seu desenvolvimento, em seu processo formativo. Ou aceitamos o objeto tal como é, ou compreendemos a conexão observável com outros objetos, esclarecendo sua procedência.

A tarefa do pensamento teórico, nessa perspectiva, radica em elaborar em forma de conceito os dados da contemplação do objeto, reproduzindo o sistema de conexões internas que engendram a entidade concreta dada, revelando sua essência. Como já assinalado, só no processo de desenvolvimento do objeto é possível revelar o surgimento das suas formas gerais, constituindo abstrações teóricas. “A reprodução teórica do concreto real como unidade do diverso se efetua pelo único método possível e correto, no sentido científico de ascensão do abstrato ao concreto.” (DAVÝDOV, 1982, p. 331, tradução nossa).

Kopnin (1960), ao definir o abstrato e o concreto a partir da lógica dialética, afirmam que o concreto reflete o fato objetivo de que os fenômenos e objetos existem em unidade, como um todo composto de diferentes aspectos; já o abstrato pode dar-se no conhecimento porque tais aspectos e suas propriedades possuem uma relativa autonomia, encontram-se em uma distinta relação com a essência.

É por meio das sensações, percepções e representações que o homem capta as propriedades das coisas (cores, sabores, texturas, sons), apreendendo os objetos e fenômenos em seus nexos concretos e sensíveis. Para Kopnin (1960) a percepção é apenas o ponto de partida, proporcionando um conhecimento difuso, um composto de partes heterogêneas. Não podemos descobrir a partir da percepção a essência do objeto, nem as leis profundas que regem seu desenvolvimento. Uma nova fase qualitativa do processo cognoscitivo, segundo a lógica dialética, dá-se no movimento do nosso conhecimento desde o sensível até o concreto e abstrato.

Segundo Kopnin (1960, p. 308, tradução nossa),

A trajetória do nosso conhecimento, desde as sensações, percepções e representações até as abstrações em que se refletem os aspectos mais essenciais do objeto, constitui a trajetória geral de todo conhecimento humano. E assim avança o conhecimento em todos os ramos do saber, se trate das ciências naturais ou das sociais.

A prática-cultural da humanidade, conforme já exposto, é o fundamento material do concreto e sensível ao abstrato. Nesse movimento, ao mesmo tempo em que nos afastamos diretamente dos aspectos casuais e não essenciais do objeto, mais e mais nos aproximamos de sua essência, a dizer, da verdade. Nos afastamos do objeto pela abstração, somente para compreendê-lo com mais profundidade. (KOPNIN, 1960).

Podemos analisar em Kopnin (1960) a crítica ao divórcio do conceito com a realidade, defendida pelo idealismo subjetivo. Essa concepção sustenta a ideia de que os conceitos existem por si mesmos, independentemente das coisas reais, que são apresentadas como criação desses conceitos. Tal perspectiva diminui o papel do conceito frente ao conhecimento da realidade posta, isolando conceito e realidade. Nega-se a existência de uma realidade independente do homem e a possibilidade de conhecer a essência das coisas. No mesmo sentido, renuncia-se o conhecimento das leis gerais que regem o desenvolvimento da natureza e da sociedade, negando a existência objetiva desta.

O empirista que não deseja ir além do registro e descrição dos fatos singulares tem que concluir pela negação da significação objetiva dos conceitos científicos mais gerais. [...] Mas, na realidade, o universal existe objetivamente, porém só no singular e através deste. E nossos conceitos refletem precisamente o universal. (KOPNIN, 1960, p. 312, tradução nossa).

Diferentemente dos idealistas, a corrente materialista entende que no movimento do abstrato ao concreto não se cria o objeto concreto, que já existe independente de nosso conhecimento sobre ele; o que surge é o conceito concreto de tal objeto. Segundo Kopnin (1960), ascender ao concreto significa ascender ao conhecimento profundo da essência do objeto, modificando sua imagem cognoscitiva, mas não o objeto mesmo. O concreto coloca-se como o ponto de partida e o de chegada no

processo cognoscitivo. “[...] o concreto, por sua vez, como síntese e combinação de numerosas abstrações, é a meta do conhecimento, e as abstrações isoladas constituem o meio para alcançar este fim.” (KOPNIN, 1960, p. 314, tradução nossa).

Abstrato e concreto apresentam-se como dois momentos no processo de captação da essência do objeto, e não como categorias diferentes, como afirma a lógica formal. Segundo Davýdov (1982), esses são dois momentos na separação do objeto da realidade refletida na consciência, constituindo-se como particularidades essenciais da dialética como lógica. Nesse movimento não se opera apenas um simples processo de soma ou alinhamento das abstrações, senão uma síntese que penetra de maneira cada vez mais profunda na essência do fenômeno. O processo de formação do conceito não se dá a partir de abstrações isoladas, independentes entre si, que se unificam ao final. As abstrações surgem na relação de umas com as outras, nascendo como prolongação lógica desta relação (KOPNIN, 1960). Ao mesmo tempo em que se capta cada vez mais profundamente certos aspectos do objeto, se capta também o objeto em sua totalidade.

Para Kopnin (1960) podemos compreender o processo cognoscitivo da seguinte forma: a ciência se eleva da sensação e percepção a determinações abstratas, que refletem os aspectos essenciais do objeto ou fenômeno. Sob a base das abstrações, o conhecimento retorna ao concreto, mas agora com a síntese de inumeráveis determinações. O conhecimento, porém, não se detém no concreto e prossegue seu caminho. Ao analisar o mesmo objeto ou fenômeno, obtêm-se abstrações mais elevadas, que ao serem sintetizadas possibilitarão um conhecimento ainda mais profundo e multilateral do objeto, e assim sucessivamente.

Desse processo resulta que

O conceito capta o singular, o particular, ao refletir de modo profundo e unilateral as leis que regem seu desenvolvimento. O conceito está mais encharcado de conteúdo e é muito mais verdadeiro que o concreto-sensível, que inclui em si senão todos os traços particulares e singulares do objeto. O conceito concreto capta a lei geral que rege a mudança do objeto e é muito mais concreto que cada um dos casos particulares em que se manifesta. (KOPNIN, 1960, p. 318, tradução nossa).

Abstração e generalização essencial referem-se à formação do conceito teórico. Davýdov (1982) entende que o conceito teórico é o meio de reprodução e estruturação mental do objeto. Ter um conceito significa dominar o método geral de sua estruturação e conhecer sua procedência. O que leva à formação do conceito, segundo o autor, é o movimento do pensamento desde o sensorial concreto até a substancial abstração e separação do geral como essência e lei de desenvolvimento do conceito. “O conceito é forma não de qualquer saber, senão de um conhecimento inteiramente determinado: reflete o singular e particular que ao mesmo tempo é também geral.” (DAVÝDOV, 1982, p. 358, tradução nossa).

Kopnin (1960) nos apontam condições imprescindíveis para o cumprimento correto da definição do conceito. Inicialmente o objeto precisa ser abraçado de modo multilateral, descobrindo até onde é possível abraçar todos os traços e aspectos essenciais do objeto, todas as qualidades que constituem seu conteúdo. Na sequência deve-se esclarecer o processo de desenvolvimento do objeto, seu auto movimento, procedendo historicamente e analisando sua essência nesse processo. Por último, na definição, há que se incluir a prática social como critério da verdade, compreendendo a necessidade de tal objeto em determinado desenvolvimento da sociedade.

Das considerações feitas até aqui se pode concluir que a abstração e a generalização que asseguram o pensamento teórico são distintas das operações mentais que levam à formação do pensamento empírico. Davýdov (1982) apresenta suas principais distinções:

- 1) O pensamento empírico se elabora através de comparação, destacando as propriedades iguais e comuns. O saber teórico surge na análise de certa relação das coisas dentro do sistema desarticulado;
- 2) O saber empírico, baseado na observação, reflete só as propriedades externas do objeto. O saber teórico reflete as relações e nexos internos dos objetos, excedendo o marco das representações sensoriais;
- 3) No saber empírico, o geral se destaca como as propriedades particulares dos objetos. No conhecimento teórico se consolida o nexos da relação geral efetiva em suas diversas manifestações;
- 4) As operações no saber empírico se limitam a selecionar imagens e exemplos que correspondem à determinada classe dada. Já especificar o saber teórico requer transformá-lo em

teoria desenvolvida, compreendendo suas particularidades através de sua base geral;

- 5) Na consolidação do saber empírico, consolida-se uma palavra-termo. O conhecimento teórico se expressa nos métodos da atividade mental e logo nos sistemas de símbolos e signos, em particular com os meios da linguagem natural e artificial – pode não haver uma formalização terminológica.

Das distinções apresentadas por Davýdov (1982), e ao finalizar este capítulo de fundamentação teórica, apresentamos certas considerações gerais sobre a temática abordada. Inicialmente podemos verificar que a dança, no processo de consolidação da Educação Física escolar em nosso país, sempre esteve à margem dos conteúdos considerados essenciais para a Educação Física. A ginástica e o esporte, atrelados ao desenvolvimento produtivo do nosso país, apresentam-se como os conteúdos relevantes para a formação do homem brasileiro. Muitos autores ainda hoje tratam da dificuldade de se incluir a dança na Educação Física escolar, justificando tal carência pelo próprio processo histórico. A inclusão da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS –, por exemplo, deu-se somente no ano de 1997 e só a partir daí ela passa a ser reconhecida como forma de conhecimento a ser tratado na escola.

Mas que relação podemos depreender desse fato para a análise do conteúdo do conceito dança que buscamos objetivar neste trabalho? Resulta que há ainda muito que aprofundar sobre tal temática, refletindo e dialogando sobre as finalidades da própria Educação Física escolar. Nesse sentido a psicologia histórico-cultural e a proposta de ensino desenvolvimental contribuem para que possamos pensar uma escola que possa cumprir com seu real papel: desenvolver as funções psíquicas superiores dos alunos para a formação de um novo homem, de uma nova escola e de uma nova sociedade.

Nessa direção, precisamos compreender profundamente de que forma as funções psíquicas do homem se desenvolvem, para que possamos atuar nesse desenvolvimento ao organizar o ensino da dança. Segundo Libâneo (2003) o que se ensina depende de se saber como se aprende e daí a importância de se pensar um ensino que gere desenvolvimento. E para que esse desenvolvimento ocorra o conteúdo empírico do conceito não é suficiente. O desenvolvimento cognitivo do aluno dependerá da apropriação do conteúdo teórico do conceito, ou seja, da apropriação do conceito científico.

Por isso, no próximo capítulo objetivamos compreender em que conteúdo se apoia o conceito dança nos cursos de formação de professores de Educação Física do sul catarinense: conteúdo empírico ou conteúdo teórico. Analisando o conteúdo do conceito dança na formação de professores podemos vislumbrar, ao menos em parte, o conteúdo do conceito na Educação Básica, perspectivando as possibilidades de desenvolvimento psíquico atrelado a esse objeto na escola e buscando avançar nas discussões sobre dança e Educação.

2 O CONHECIMENTO DANÇA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Partir do pressuposto que o ensino da dança na escola encontra-se pautado prioritariamente no conteúdo empírico seria um tanto frágil. Nossa pesquisa não procede de uma análise aprofundada da dança na escola e por isso não seria legítima tal afirmação. Para que possamos nos aproximar das discussões referentes à dança na escola, partimos de outra análise empírica. Com base no referencial teórico que nos fundamenta, buscamos, neste capítulo, analisar o conteúdo do conceito dança nas obras de referência básica dos planos de ensino das disciplinas que tomam a dança como conceito central nos cursos de formação docente do sul catarinense. Nos cinco cursos analisados chegamos a um total de sete disciplinas, e das sete disciplinas selecionadas temos um total de quinze obras de referência básica que se enquadram no critério.

Realizamos a análise do conteúdo do conceito dança a partir de leituras, releituras e fichamentos de cada obra, buscando elencar as elaborações teóricas construídas por cada autor. Das definições apresentadas, das finalidades destacadas para a dança na escola, pela organização das ações de ensino propostas e pela compreensão da origem histórica da dança, podemos salientar o conteúdo expresso nos conceitos de dança apresentados.

Segundo Davídov (1982; 1988) todo conceito possui seu conteúdo: empírico ou teórico. É o conteúdo do ensino que realiza o papel fundamental no desenvolvimento mental dos alunos. Ao apoiar o ensino sob a base do conteúdo empírico, os processos de generalização e abstração se limitam a classificar, sistematizar, identificar e diferenciar as propriedades dos objetos diretamente observáveis. Os conceitos empíricos correspondem às ações empíricas, o que não contribui substancialmente no desenvolvimento intelectual dos alunos. Já o ensino pautado num conteúdo teórico tem suas tarefas e ações voltadas à descoberta da essência e desenvolvimento dos objetos, à assimilação do espírito da ciência contemporânea, numa relação criativa, ativa e de profundo conteúdo com a realidade. Nesse sentido o ensino relaciona-se com o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do ser humano.

Analisando cada obra buscamos verificar em que conteúdo o conceito de dança apoia-se em conteúdo empírico ou conteúdo teórico. Tal análise nos permite compreender para que tipo de formação psíquica o conceito se orienta em sua abordagem pedagógica, uma vez que vislumbramos, em última instância, o desenvolvimento das funções

psíquicas superiores dos alunos no Ensino Superior e na Educação Básica.

De maneira geral, a partir do aprofundamento de cada autor, podemos afirmar que há uma prevalência expressiva do conteúdo empírico em relação ao conteúdo teórico nas obras. Pelas elaborações conceituais apresentadas, pelas ações de ensino propostas ou pela apresentação da história da dança, as obras expressam um direcionamento em relação ao conceito da dança limitado às suas características externas e observáveis.

Destacamos, pois, a obra de Marques (2007), que embora possua tais peculiaridades, será abordada em uma seção intitulada *Obras que apresentam indícios de superação* por apresentar críticas pertinentes e que avançam na discussão da área. As demais obras (quatorze delas) apresentadas neste capítulo perfazem uma unidade mais ampla nomeada *Obras com predomínio do conteúdo empírico*. As obras apresentadas nesse conjunto estão agrupadas em unidades de análise que visam aproximar as discussões desenvolvidas pelos autores.

A seguir, apresentamos em formato de tabela a divisão das obras por unidade de análise, para que, na sequência, possamos justificar tal organização.

Tabela 2: Unidades de análise e obras

2.1 OBRAS COM PREDOMÍNIO DO CONTEÚDO EMPÍRICO		
2.1.1 Elaboração Conceitual	2.1.2 Organização das “atividades”	2.1.3 História da dança
Soares et. al (1988)	Verderi (2000)	Portinari (1989)
Rangel (2002)	Bregolato (2000)	Mendes (1987)
Nanni (2002)	Sá e Godoy (2009)	Garcia e Haas (2003)
Barreto (2008)	Ferreira (2009)	
Vianna (2005)	Haselbach (1988)	
Garcia e Haas (2003)	Prina e Padovan (2000)	
Verderi (2000)		
Ferreira (2009)		
2.2 OBRAS QUE APRESENTAM INDÍCIOS DE SUPERACÇÃO		
Marques (2007)		

Fonte: Elaborado pelo autor

Enfatizamos três subunidades de análise ao tratar das obras onde prevalece a expressão empírica do conceito dança: 1) elaboração conceitual; 2) organização das “atividades”; 3) história da dança. Como

observamos na tabela 01, algumas das obras encontram-se em mais de uma unidade de análise, cientes de que a divisão realizada aqui tem por intuito muito mais organizar a exposição das obras do que enquadrá-las e dividi-las por grupo. Foi possível destacar de certas obras, como no caso de Verderi (2000), o conteúdo do conceito dança partindo da elaboração conceitual apresentada pela autora e, em seguida, da proposta de ação de ensino elaborada.

Poderia, no entanto, parecer contraditório separar a elaboração conceitual das atividades propostas pelos autores e desconsiderar que as histórias da dança apresentadas careçam de certa elaboração conceitual. Não entendemos tais unidades de forma isolada; compreendemos que não há uma divisão entre ambas.

Temos ciência de que toda proposição de ações de ensino tem uma elaboração conceitual que as orienta. Não estamos fazendo aqui uma dicotomia entre teoria e prática, até porque seria contrária à base teórica que nos fundamenta. Contudo, buscando recursos para que a exposição se desse de maneira organizada e coerente, elaboramos tais unidades partindo da estrutura e organização das próprias obras. Evidenciamos, pois, que embora tenhamos realizado tal divisão para a exposição, o que buscamos em cada uma delas é compreender o conteúdo do conceito dança abordado pelos autores.

Importante salientar que em muitas das obras verificou-se um distanciamento evidente entre as definições e finalidades da dança apresentadas e as ações de ensino elaboradas pelo mesmo autor. Teoria e prática apresentam-se dissociadas, possibilitando propor algo como “teoria” e algo como “prática”, como se isso fosse possível. Porém, o que buscamos evidenciar para além dessa aparente contradição interna às obras é de que o conteúdo do conceito dança permanece o mesmo em ambas as dimensões: prevalência do conteúdo empírico, validando nossa afirmação de que teoria e prática se encontram em unidade indissolúvel.

Finalizando o capítulo, ao tratar da obra de Marques (2007), na seção intitulada *Obras que apresentam indícios de superação*, pretendemos acentuar as importantes contribuições da autora em busca da reconstrução do ensino da dança na escola para além das abordagens espontâneas e naturalizantes tão recorrentes. Sua obra se apresenta como um passo adiante para se pensar a organização do ensino da dança, considerando a relevância da formação humana em sua dimensão crítica e criativa. As considerações apresentadas em sua obra nos instigam a pensar o ensino da dança por outra perspectiva e que pode, dessa forma, gerar a necessidade de se compreender o conteúdo do conceito dança teoricamente.

Apresentamos na sequência as unidades de análise elaboradas, evidenciando o conteúdo do conceito presente nas obras que orientam a apropriação do conceito dança nos cursos de formação de professores do sul catarinense.

2.1 OBRAS COM PREDOMÍNIO DO CONTEÚDO EMPÍRICO

O conceito empírico, no entendimento de Davýdov (1982), corresponde à combinação de dois ou mais traços abstratos-genéricos convertidos em definição por uma ou outra palavra. Os processos de abstração e generalização apoiados sob a base dos conceitos empíricos levam à formação do pensamento empírico.

O pensamento empírico se elabora através de comparações, pelo destaque das propriedades iguais e comuns, refletindo só as propriedades externas dos objetos. O geral se destaca como propriedade particular do objeto e as operações se limitam a selecionar imagens e exemplos que correspondam a certa classe dada.

Essa breve retomada se relaciona à análise que vamos expor nas próximas unidades. Conforme já exposto, as obras de referência básica apontadas pelos planos de ensino selecionados possuem como característica geral o predomínio do conteúdo empírico do conceito dança em sua elaboração. Procuramos justificar nossa análise, neste capítulo, construindo um contraponto entre as obras e a teoria que nos fundamenta.

Na seção intitulada *Elaboração Conceitual*, destacamos as definições apresentadas pelos autores e as finalidades apontadas para o ensino da dança como possibilidade de formação humana. Apresentamos as elaborações conceituais dos autores para além da proposição de ações de ensino ou da história da dança que analisaremos nas próximas subunidades. Empenhamo-nos em compreender o que os autores entendem por dança e qual a importância de sua apropriação na escola, nas academias e escolas de dança, destacando de tal análise o predomínio do conteúdo do conceito expresso.

Ao tratar da *Organização das “atividades”*, dedicamo-nos a analisar o predomínio do conteúdo empírico do conceito dança pelas propostas de ações de ensino apresentadas: como os autores organizam a apropriação da dança nos espaços educativos? Quais são os objetivos destacados na elaboração das ações? As respostas a tais questionamentos são o enfoque nesse tópico.

Na última seção, intitulada *História da dança*, apresentamos as obras que objetivam aprofundar a história da dança. Buscamos

evidenciar o predomínio do conteúdo empírico do conceito dança pela contextualização histórica apresentada pelos autores e as implicações de tal compreensão para a apropriação teórica da dança.

2.1.1 Elaboração conceitual

Apresentamos nesta subunidade oito obras tomadas como referência básica nos cursos de formação de professores em Educação Física, pela possibilidade de destacar nelas certa elaboração conceitual do objeto dança apoiada em definições apresentadas e na compreensão da relação entre dança e formação humana. Com base na análise realizada, partimos do pressuposto de que tais elaborações conceituais baseiam-se no predomínio do conteúdo empírico para a conceituação da dança. Nesta seção, analisamos as obras dos seguintes autores: Soares et al (1998), Nanni (2002), Rangel (2002), Garcia e Haas (2003), Vianna (2005), Barreto (2008) e Ferreira (2009).

Iniciamos esta exposição pelas obras de Soares et al (1998), Rangel (2002) e Nanni (2002), por possuírem em comum uma definição de dança pautada nas suas características e peculiaridades externas. Na sequência, expomos as obras de Barreto (2008) e Vianna (2005), que se diferenciam das demais por negar a possibilidade de conceituar a dança, alegando que o conceito surge da experiência de cada um. Os autores, no entanto, ao afirmarem a existência de inúmeras “danças” acabam por assumir uma conceituação empírica e sensualista. Continuamos a análise com a obra de Verderi (2000), construindo uma crítica à ideia da autora de que dança não se ensina e não se aprende, apenas se “sente”. Finalizamos a seção com as obras de Garcia e Has (2003) e de Ferreira (2009), que aproximam dança e arte. Em ambas as definições, embora o termo arte denote um campo conceitual mais amplo, verificamos que o conceito se restringe ao campo da definição, sem extrapolar os limites conceituais reduzidos às suas características externas.

Nas conceituações apresentadas por Soares et al (1998), Rangel (2002) e Nanni (2002) pudemos identificar que as características externas da dança são tomadas como os elementos centrais. O movimento surge como meio para que o homem possa expressar e liberar suas energias e como base central em que, ao somar-se ritmo, melodia e harmonia, têm-se a dança. Para Rangel (2002) o movimento é tomado como elemento comum entre as variadas definições de dança, já que essa conceituação altera-se dependendo do contexto em que ela se encontra inserida. Segundo a autora, ele é o elemento comum entre as variadas definições do conceito de dança que mantêm um vínculo e uma

ligação entre si. Esse amplo contexto conceitual da dança refere-se de maneira direta, na obra da autora, à enormidade de possibilidades plausíveis para sua aplicação. Ou seja, o conceito de dança mostra-se adaptável e flexível aos espaços de atuação em que esta se encontra.

Rangel (2002) aponta que a dança pode ser definida nos seguintes contextos: a) como concretização e relação do homem consigo e com os outros; b) exteriorização expressiva das emoções; c) ideias e concepções por meio dos símbolos corporais; d) expressão, comunicação, arte e educação; e) veículo de interação entre aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectuais e emocionais. Para Rangel (2002), enquanto atividade eminentemente humana, a dança é incontestável na vida de todas as sociedades e em todos os tempos.

Já para Soares et al (1998) a dança não é apenas um espetáculo recheado de coreografia, de gestos mecânicos e sem significados. Os autores asseveram que

[...] é espontaneidade, é o momento único de *expressar-se por meio de movimentos livres*, frutos de nossos sentimentos, anseios e medos, e se apresenta por isso, também, o campo, por excelência, para se trabalhar o movimento humano a partir do cotidiano do aluno. (SOARES et al, 1998, p. 10).

A dança, por sua natureza, afirmam, está ligada às capacidades criativas e motoras do indivíduo, sendo composta pelas relações estabelecidas entre o dançarino, seu instrumento (corpo) e a sociedade, num processo que se desenvolve conscientemente a partir de elementos existentes ou descobertos. Vale ressaltar aqui que os autores explicitam certa distinção entre o dançarino e seu corpo, pois pressupõem que o dançarino precisa constituir uma relação com seu corpo e com a sociedade para compor a dança. Afinal, o termo dançarino já não pressupõe o termo corpo? O que os autores entendem por dançarino: algo para além do corpo? Homem e sociedade constituem uma relação dialética permanente. A fragmentação entre homem e corpo trazida por Soares et al (1998) reflete uma concepção idealista de que para além do corpo existe outra dimensão do homem que se opõe ao corpo biológico. Essa ideia de fragmentação entre corpo e “alma” – geralmente articulada com a subjetividade – é constante nas obras analisadas.

Segundo Soares et al (1998), ao excluirmos a dança das aulas de Educação Física omitimos dos alunos a possibilidade de

desenvolvimento do seu repertório de movimentos, sendo essa a principal contribuição da dança na escola. Tomando a improvisação como conteúdo para as aulas de dança na Educação Física escolar, os autores a compreendem como conteúdo do movimento, o movimento expressivo que está nas ruas, nas casas, no trabalho, na vida de cada um.

No mesmo sentido, Nanni (2002) afirma que para a “Dança/Educação” o movimento se constitui em uma atividade essencial e dinâmica na vida da criança, sendo que a Educação do movimento permite a execução de tarefas e a resolução de problemas. O movimento permite a participação dos alunos em todas as manifestações do ser humano: nas expressões criativas, nas expressões do sentimento e nas expressões culturais e sociais. Para tal, deve-se privilegiar um trabalho de aprendizagem motor dinâmico, variado e criativo, por ser mais produtivo do que repetições fantasiosas e rigidamente programadas.

A essência da Dança/Educação deverá se dimensionar na improvisação e criatividade como estratégia básica para que o aluno descubra seus próprios movimentos, a partir da estruturação do esquema corporal, da descoberta da consciência corporal, da imagem e do ego corporal; assim a busca partirá do interior para o exterior estimulada pelo educador. (NANNI, 2002, p. 90).

A obra da autora, intitulada *Dança Educação: princípios, métodos e técnicas* (2002), embora justifique sua preocupação para com uma Educação que tenha respaldo num trabalho criativo e emancipador, em seus capítulos discorre sobre os seguintes temas: movimento, pulsão e educação do movimento, estruturação das dimensões corporais, consciência corporal, corpo e fundamentos técnicos da dança. Neste último tema, correlacionam-se os termos corpo, forma, espaço, tempo, ritmo e dinâmica. Verificamos um distanciamento entre o objetivo proposto para a dança na escola e as discussões desenvolvidas na obra.

Nanni (2002) sustenta que a Dança/Educação, a partir do processo criativo, possibilita ao aluno: a) o cercear dos grupos alienígenas do poder de interferência durante as atividades da Dança/Educação; b) o atuar do corpo como forma de comunicação e expressão, interferindo nos padrões das relações sociais; c) o neutralizar do poder de dominação pela produção do saber. Tais finalidades apresentam-se como abstrações vazias, já que a autora não explicita de que forma isso é possível. Sua obra baseia-se, como o próprio título

informa, nos princípios, métodos e técnicas assumidos por ela no ensino da Dança/Educação, o que se distancia dos objetivos propostos. Numa análise ampla da obra verifica-se um ecletismo teórico constante nas referências apresentadas, o que em muitos momentos dificulta a compreensão do “método”¹¹ Dança/Educação elaborado por Nanni (2002). Destacamos, contudo, a relevância do termo movimento e de seus desdobramentos para o entendimento da dança, o que justifica sua presença nesse grupo de obras.

Podemos analisar em ambas as conceituações que as propriedades externas da dança – movimento, expressão, ritmo – são tomadas como elementos centrais na definição do conceito. Aquilo que se apresenta de maneira visível e imediato é definido por conceito, o que revela apenas as peculiaridades externas do objeto. Tais definições se expressam como soma de certas propriedades externas e que resultam em uma ou outra palavra pela via da definição. Segundo Davýdov (1982), o conceito na lógica formal apresenta-se em traços abstratos em uma significação estruturada pelo agrupamento de objetos.

Em uma análise que capte as peculiaridades externas da dança, que examine sua forma a partir de suas características visíveis, não podemos negar que *movimento* e *expressão* sejam tomados como uma correta definição. Ao dançarmos o xote, o samba, o forró podemos observar que movimento, ritmo e expressão são elementos comuns entre os variados “estilos” de dança. Porém, para Davýdov (1982), tais processos mentais (comparação, definição, descrição, entre outros) operados pela psicologia pedagógica tradicional não expressam a especificidade do pensar humano nem tampouco caracterizam a formação do conceito relacionado à investigação da natureza do mesmo.

Ao classificar os objetos segundo seus traços externos, limitamos os processos de pensamento à comparação dos dados sensoriais concretos, que se restringem a abstrair os traços formalmente gerais e incluir os objetos em uma ou outra classe. Pela lógica formal tradicional, justifica-se a atitude de Rangel (2002) em tomar o *movimento* como elemento comum entre as variadas conceituações. Para a autora, tem-se *movimento* em todas as danças: a da escola, das companhias, das academias e escolas de dança, o que, de imediato, não podemos negar, inclusive poderíamos agregar que em todas as atividades humanas há

¹¹ O termo método, utilizado por Nanni, refere-se à organização metodológica da Dança/Educação. Por entendermos o termo método como abordagem teórica do homem frente à realidade (compreensão de mundo), grafamos o termo entre aspas, respeitando a abordagem do termo pela autora.

movimento! A dança, ao ser definida em vários contextos, mantém como elemento comum o movimento. Este realiza a relação do homem consigo e com os outros, exterioriza expressivamente as emoções, serve como instrumento de comunicação e veículo de interações entre os aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectuais e emocionais.

Em Soares et al (1998), a expressão e o movimento são considerados os aspectos que precisam ser estimulados e privilegiados nas aulas de dança.

O movimento em dança compreende uma metamorfose no tempo, já que a dança muda de forma e de sentidos conforme as tendências de cada época e, sendo assim, passamos nela como um agente transformador, através de gestos-movimentos, que expressa o modo de viver dos povos. (SOARES et al, 1998, p. 18).

Aqui podemos identificar a crítica de Davýdov (1982) ao afirmar que, para a lógica formal, qualquer atributo pode converter-se em base para a generalização, ou seja, qualquer propriedade externa pode se tornar o conteúdo do conceito. Para o autor esse é um princípio no qual tropeça a lógica formal, identificando o conceito com uma representação ou com qualquer nome comum. O movimento é tomado por Rangel (2002) como elemento definidor da dança por sua forma e expressão. Nascimento (2014, p.162) contribui para essa crítica, ao esclarecer que

a especificidade de uma *atividade de dança* não reside no “movimento”, na “coordenação” ou na “expressão corporal”, mas em tratá-la como uma particular forma de arte: como uma atividade cujo objetivo principal é criar uma *forma cênica* ou *coreográfica* com as ações corporais.

O movimento, a expressão corporal, o ritmo são elementos presentes na atividade de dança, mas por si só não podem conceituar o que é dança. A autora afirma que

Sozinhos, quaisquer desses elementos e ações são, simplesmente, elementos em si; ações corporais direcionadas a um determinado objetivo, mas que não estão necessariamente estruturadas, em seus

conteúdos, pelo motivo-objeto de criação de uma imagem artística. (NASCIMENTO, 2014, p. 133).

Do que foi apresentado pelos autores das obras em análise também poderíamos nos perguntar pelo conceito de movimento defendido por ambos. A compreensão que podemos exteriorizar das obras é a de que movimento reduz-se ao deslocamento em certo tempo e espaço. Limita-se ao se mexer, se deslocar. Também o conceito de movimento apresenta-se com predomínio de sua expressão empírica, a partir de suas características externas.

Identificamos nas definições apresentadas um limite ao círculo dos fenômenos diretamente observáveis, já que não se compreende o objeto em toda a sua totalidade. Compor tais indícios empíricos sobre a base dos traços externos constitui uma função autêntica da generalização formal, segundo Davýdov (1982). Tais características se fizeram marcantes nas duas conceituações apresentadas inicialmente.

A seguir passamos a discutir as definições de Barreto (2008) e Vianna (2005). A especificidade dos autores encontra-se na defesa da impossibilidade de estabelecer uma conceituação de dança. Por tal característica poderíamos, então, afirmar que ambos não poderiam ser tratados na seção intitulada “definição”. Porém, partimos do pressuposto que ao negar a definição do objeto dança, os autores afirmam uma conceituação empírica, calcada na experiência prática de cada aluno.

Do ponto de vista de Barreto (2008), percorrer a história da dança na busca de construir este conceito seria uma atitude contraditória em relação à discussão desenvolvida no decorrer de toda sua obra. De acordo com a autora o conceito de dança só pode ser descrito e compreendido pelo próprio *ato de dançar*, considerando a experiência de todos que se dedicam a dançar e refletir sobre este ato.

A dança, nesse sentido, é entendida como um momento efêmero e expressivo da existência humana, possibilidade de criar imagens, de corporificar imagens plenas de significado, emoção e ato. “Um conceito de dança que seja como a poesia¹², que não pode ser explicada, mas apenas sentida e interpretada” (BARRETO, 2008, p. 125). Nessa manifestação fica claro que a dança não pode ser tomada como objeto de

¹² O conceito de poesia é apresentado pela autora como algo que também não pode ser explicado, mas apenas sentido e interpretado. Porém, entendemos que, como forma particular de arte, a poesia é expressão e objetivação do ser humano. Encontra-se em relação com o homem concreto real e histórico e com sua atividade prática material. (VÁZQUEZ, 2010).

conhecimento. Dançar, para a autora, *é torna-se presença em momento e movimento*, refletindo imagens e criando formas. É imaginar, fazer e acordar em outros interiores e exteriores, seus próprios olhares e imaginações¹³. É nos braços das *experiências* dançantes que Barreto (2008) encontra o conceito de dança sobre o qual apoia suas diretrizes e ações pedagógicas para o ensino da dança na escola.

Vianna (2005) apoia-se na concepção de que dançar, mais do que uma maneira de exprimir-se por meio do movimento, é um modo de existir. Nesse sentido, o corpo humano permite uma variedade infinita de movimentos que brotam de nossos impulsos interiores e se exteriorizam pelo gesto, numa relação íntima com ritmo, espaço, emoções, sentimentos e intenções.

Mas se dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana. (VIANNA, 2005, p. 105).

O autor afirma que seu trabalho busca dar espaço para a manifestação do corpo, com os conteúdos da vida psíquica, da expressão dos sentidos, da vida afetiva. “Temos é que conhecer esses processos internos poderosos e dar espaço para que eles se manifestem, criando assim a coreografia, a dança de cada um.” (VIANNA, 2005, p. 150). Mas em nenhum momento o autor expressa o processo de como esses conteúdos da vida psíquica se formam na pessoa, dando a entender que isso é algo inato ou abstratamente constituído.

Destacamos aqui a crítica de Kopnin (1960) ao divórcio entre o conceito e a realidade, concepção que sustenta a ideia de que os conceitos existem por si mesmos, independentemente das coisas reais.

¹³ Desenvolvemos os conceitos de imaginação e criatividade no tópico 2.1.2 deste capítulo. Neste momento, gostaríamos de alertar sobre as abordagens idealistas que, muitas vezes, reduzem a imaginação às capacidades naturais das crianças ou à “inspiração”. Para Vigotski (2014) a criatividade é uma atividade altamente complexa, que não surge de uma hora para outra, mas de um processo lento e gradual, partindo de formas elementares para outras mais desenvolvidas e complexas. Esta detém uma expressão particular em cada etapa da vida e encontra-se sempre em dependência com outras atividades e com as experiências acumuladas pelo homem, isto é, concretamente situada.

Diminui-se o papel do conceito frente ao conhecimento da realidade. Como podemos conhecer – e, por consequência, ensinar – a dança se cada um possui sua conceituação própria? Como podemos dizer que o que fazemos é dança se cada um possui seu conceito? Que elementos podem servir de referência para aproximar essas variadas conceituações? Reforçamos a crítica de Kopnin (1960, p. 312, tradução nossa): “O empirista que não deseja ir além do registro e descrição dos fatos singulares, tem que concluir pela negação da significação objetiva dos conceitos científicos mais gerais.”

Negar a significação objetiva do conceito de dança conduz a negar a história do próprio objeto, de conhecer as leis objetivas do desenvolvimento social da dança, podendo com ela transformar a própria realidade. O método formativo do conceito de dança em Barreto (2008) e Vianna (2005) descreve apenas aquilo que é possibilitado pela experiência sensorial das pessoas, sem compreender os vínculos e relações que extrapolam tal experiência, inclusive na própria formação histórica dos sentidos¹⁴.

Davýdov (1982) entende que a fronteira entre a experiência genuinamente *sensorial* e o *pensamento teórico* encontra-se na aceitação do objeto tal como é ou por sua conexão com outros objetos, esclarecendo sua procedência. O conceito de Barreto (2008) e Vianna (2005) figura como experiência exclusivamente sensorial, por não revelar suas conexões e reduzir a definição da dança a partir das experiências sensoriais de quem “dança”.

Se trabalho enriquecendo minhas possibilidades musculares, eu sou o movimento e não apenas me movo. E, se me movo integralmente, tenho em mim todas as forças que regem o universo. Quando danço, está dentro de mim a engrenagem que faz o movimento do mundo. (VIANNA, 2005, p. 105).

¹⁴ Lembramos aqui a descrição que Marx (2009, p. 110) realiza sobre a história da formação dos sentidos: “[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. (...) A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O *sentido* constringido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*.”

Não podemos, no entanto, desconsiderar o sensorial no processo de formação do pensamento teórico. Davýdov (1982) afirma que de início o real concreto aparece diante do homem como sensorial dado. A atividade sensorial é capaz de perceber a integridade do objeto e a existência nele de conexões que levam à generalidade. Porém, por si só, a sensibilidade (as sensações) não pode estabelecer o caráter de ditas conexões.

Portanto, dita experiência há de ser utilizada no ensino, mas somente mediante uma reestruturação substancial dentro da forma do conhecimento científico, qualitativamente singular e nova para o aluno, e que em modo algum harmoniza nem pode harmonizar com a simples experiência vital. (DAVÝDOV, 1982, p. 103, tradução nossa).

Para Kopnin (1960) a ciência nasce do descobrimento das leis que regem o desenvolvimento da sociedade. Essas leis são expressas por meio de conceitos gerais e abstrações que não podem ser expressas por meio de sensações, percepções e representações. O pensamento deve expressar todo o conjunto dos dados sensoriais em movimento, captando aquilo que é inacessível pela representação. A definição de Barreto (2008) e Vianna (2005), reduzindo a dança ao ato de dançar, não consegue dominar o método geral da estruturação do conceito e o conhecimento de sua procedência e desenvolvimento.

Também é possível analisar nos autores abstrações que não refletem o movimento do objeto dança no campo do real. Segundo Vianna (2005) todos nós somos, sem exceção, bailarinos da vida, nos movendo por um único e fundamental objetivo: o autoconhecimento. Dançando transcendemos a fragmentação e o homem descobre o sentido da totalidade da vida. Podemos então nos perguntar: o que significa para Vianna (2005) sermos bailarinos da vida? O que o autor entende por autoconhecimento? A que fragmentação o autor se refere? O que pode ser considerado como totalidade da vida? Essas e outras perguntas encontram-se sem respostas na obra.

Outra obra que visa estabelecer uma conceituação de dança é a de Verderi (2000). O ponto principal está no caráter espontâneo que a autora defende para o ensino da dança e a consequente valorização do campo das emoções, em oposição ao ensino técnico e sistemático.

Verderi (2000) enfatiza que o ensino da dança na escola deve transformar-se em uma forma de o educando vivenciar experiências do

conhecimento, definir e redefinir sua auto-organização e melhorar sua qualidade de vida, contribuindo para momentos de prazer, espontaneidade, criatividade e formação integral. No alcance de tais objetivos, ela aposta suas “fichas” na corporeidade, na criatividade, nos movimentos livres, na criação e recriação das atividades por parte dos educandos. A autora busca uma Educação que possibilite o autoconhecimento, compreensão de si mesmo e de seu mundo, prazer, ludicidade e desenvolvimento de uma consciência crítica.

Verderi (2000) afirma que os professores devem se engajar numa pedagogia pós-moderna¹⁵, que esteja associada às novas visões de uma Educação por meio da corporeidade de seus aprendentes, tendo compromisso ético-político como educadores que somos. “A verdadeira educação deve formar homem para a vida, devemos a nossos alunos formação de valores, de metas.” (VERDERI, 2000, p. 33).

A importância do aprendizado do movimento e a exploração da capacidade de se movimentar são consideradas como fatores educacionais imprescindíveis da dança na escola. A autora apresenta propostas de trabalho com a dança que não se utilizam exclusivamente da técnica, não existindo um procedimento único para se atingir o mesmo fim. “O que importa é o movimento, o ritmo, a música, o desejo e a harmonia, seja lá como for.” (VERDERI, 2000, p. 61).

Verderi (2000, p. 49-50), quando trata dos pressupostos teóricos da proposta de dança educacional se pergunta:

Devemos dispor de uma proposta com objetivos definidos? O que devemos ensinar? De que maneira esse ensino deverá ser procedido? Quando ensinar determinados conteúdos? Quais os materiais e procedimentos que mais se enquadram no processo ensino-aprendizagem? O que desejamos que o aluno saiba ao final do programa?

A resposta da autora a essas questões é a de que sua proposta é uma abordagem pessoal e que deve estar sempre preocupada e atenta em observar a realização individual de cada aluno, percebendo as dificuldades quanto à prática das ações.

¹⁵ Na fala da autora: “Devemos nos engajar numa pedagogia pós-moderna, uma pedagogia que esteja associada às novas visões de uma educação através da corporeidade de seus aprendentes.” (VERDERI, 2000, p. 29).

Estaremos envolvendo música, som, ritmo, movimento, prazer, harmonia, intelecto, conhecimento, descoberta, formação pessoal e sobretudo educação para a vida. Nosso ensino será um ensino espontâneo, nunca imposto, que nasce a partir de uma proposição, de um ato de vontade, pois em nossa proposta, não se ensina, nem se aprende, simplesmente, desfruta-se. (VERDERI, 2000, p. 50).

A autora é clara ao afirmar que nessa proposta não se ensina e nem se aprende dança, o que nos leva a pensar por que então elaborar uma obra intitulada *Dança na Escola*. Em referência à base teórica que fundamenta nossa análise, cabe-nos reafirmar que a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos pela apropriação do conhecimento teórico.

Vemos em Verderi (2000), principalmente quando argumenta que o importante no ensino dança é a música, o desejo e a harmonia, que os objetivos propostos para a dança na escola se limitam ao prazer dos alunos, à sua livre expressão e ao desenrolar dos movimentos. Partimos do pressuposto que a dança deve extrapolar tais objetivos, pelas possibilidades de desenvolvimento psíquico que pode proporcionar aos alunos. Nosso objetivo não é o de descartar o prazer, a livre expressão e o se movimentar consciente ao se apropriar da dança. Porém, ressaltamos que esta não é a principal finalidade do ensino da dança na escola, uma vez que tais objetivos podem ser alcançados pela criança fora da escola ou da dança, em outros espaços sociais. Ao tratar do elemento prazer no ensino das artes plásticas, Vigotski (2004, p. 331) alerta que

Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes. Uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária.

O mesmo autor, em sua obra *Psicologia da Arte* (1999), ressalta o grave erro de se apoiar a arte em um simples “contágio” de sentimentos e emoções, o que também é constante nas obras analisadas até aqui.

Vigotski adverte que(1999) não se pode igualar o sentimento comum ao sentimento suscitado pela arte. Dessa forma a arte reduz-se a um simples ressonador, um amplificador e um aparelho transmissor de contágio pelo sentimento.

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

A arte apresenta-se como um elemento na luta pela existência do homem e, segundo o autor, não podemos admitir a ideia de que seu papel se reduz a comunicar sentimentos sem implicar nenhum poder sobre esse sentimento. Resulta que o sentimento, por mais vivo e intenso que apareça, por si só não é capaz de produzir arte. Nem mesmo o sentimento atrelado à técnica e à maestria é capaz de produzir uma sinfonia.

Vigotski (1999) afirma que o ato artístico não é um ato místico celestial de nossa alma, mas um ato real quanto a todos os outros movimentos do nosso ser. Reitera ainda que o ato criador não pode ser recriado apenas por operações puramente conscientes, mas ao mesmo tempo ressalta que isso não significa, em absoluto, que os educadores não possam contribuir para sua formação e manifestação.

Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte. (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

Ao reduzir a dança ao campo das emoções e do prazer, baseando-se num “ensino” espontâneo que surge de um estado de vontade do aluno, Verderi (2000) demonstra a predominância de uma concepção empírica do objeto dança. À medida que a autora defende o ensino da dança na escola, acaba por apoiar suas bases sob uma concepção

idealista de mundo, desconsiderando o ensinar e o aprender da dança nas aulas de Educação Física. A dança reduz-se ao prazer, ao movimento, ao sentir, negando os nexos conceituais do objeto e seu processo de gênese e desenvolvimento. Ao abranger inúmeras finalidades para a dança na escola, ao negar a possibilidade de ensinar e aprender, Verderi (2000) os nega enquanto possibilidade de desenvolvimento humano, compreendido na perspectiva histórico-cultural.

Sobre as elaborações conceituais que buscam aproximar dança e arte, apresentamos as obras de Garcia e Haas (2003) e Ferreira (2009). Poderíamos supor que, pela análise dessa relação, as definições apresentadas referem-se a um contexto conceitual mais amplo e indicariam a superação da relação imediata do sujeito com o objeto. Porém, embora o termo arte denote uma relação diferenciada no entendimento do conceito dança, ao tratar dele as obras manifestam a prevalência do conteúdo empírico. A arte resume-se apenas à definição (palavra) apresentada pelos autores, não havendo desdobramento dessa relação no decorrer dos estudos. Davýdov (1982, p. 297, tradução nossa), no tratamento das particularidades do pensamento empírico, afirma que uma de suas características

é a formação e o emprego de palavras-denominações genéricas que permitem dar à experiência sensorial a forma de generalidade abstrata [...]. Dita generalidade, baseada no princípio de identidade puramente formal e abstrata, é uma peculiaridade do pensamento empírico [...].

Vejamos. Garcia e Haas (2003, p. 139) afirmam: “Entende-se a dança como uma arte que significa expressões gestual e facial através de movimentos corporais, emoções sentidas a partir de determinado estado de espírito.” Ao mesmo tempo os autores entendem a dança como forma de arte e a compreendem como uma expressão gestual e facial acionada pelo estado de espírito de quem dança. As autoras destacam ainda: “dança é um dom sublime de exteriorizar as belezas do interior do homem.” (GARCIA; HAAS, 2003, p. 141). Segundo a obra a Educação Física, na qualidade de Ciência do Movimento Humano, apresenta variadas dimensões, significações e possibilidades que podem auxiliar de forma positiva e qualitativa no desenvolvimento harmônico e integral do ser humano. Por isso, as atividades rítmicas e expressivas precisam ter como foco a formação global de crianças e adolescentes, não só em

relação às qualidades físicas e aspectos motores, mas para além¹⁶ das dimensões do desenvolvimento humano.

Em Ferreira (2009, p. 15) podemos identificar uma definição muito próxima à citada anteriormente. A autora afirma que “dança é *arte e movimento*.” Aprender arte envolve, além do desenvolvimento de atividades artísticas e estéticas, o apreciar do belo, a compreensão das produções de todas as épocas e culturas e a assimilação e percepção de correlações entre o que se faz na escola e o que se faz na sociedade. A dança na Educação Física, ressalta a autora, tem que estar voltada ao equilíbrio do psíquico, para a expressão criativa e espontânea, assegurando ao aluno a possibilidade de reconhecimento e compreensão do universo simbólico.

Buscamos refletir sobre essas conceituações apoiando-nos em estudos sobre a estética. Segundo Vázquez (2011), os debates sobre a essência do estético nas perspectivas idealista e materialista mecanicista apresentam-se em três posicionamentos: 1) o estético como propriedade ou manifestação de um ser espiritual; 2) o estético como criação de nossa consciência, independente das propriedades dos objetos; 3) o estético como modo de ser das próprias coisas, que se encontra em certas qualidades formais. “Assim, portanto, a essência do estético é vista num mundo ideal, no sujeito ou nos objetos em si.” (VÁZQUEZ, 2010, p. 84).

Podemos analisar na obra de Garcia e Haas (2000) certos aspectos apresentados por Vázquez (2010) que se aproximam da defesa da transcendência ideal do estético. Contrário a esses três posicionamentos, Vázquez (2010, p. 84) afirma que

A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito.

¹⁶ O que fica para “além” das dimensões do desenvolvimento humano refere-se, para as autoras, às capacidades que não se relacionam diretamente ao desenvolvimento dos aspectos motores, como caráter, cidadania, expressão, sensibilidade. Tal abordagem revela a perspectiva idealista das autoras ao compreender o desenvolvimento humano.

O valor estético é determinado por seu conteúdo humano e social, não pelas propriedades físicas ou naturais dos objetos. O valor estético não é uma propriedade ou qualidade que os objetos possuem por si mesmos, “mas algo que adquirem na sociedade humana e graças à existência social do homem como ser criador.” (VÁZQUEZ, 2010, p. 88).

A sociedade humana só lhe revela seus segredos na medida em que, partindo do imediato, do individual, eleva-se ao universal para, depois, voltar novamente ao concreto. Mas esse novo individual, ou concreto artístico, é precisamente o fruto de um processo de criação, não de imitação. [...] **A arte só é conhecimento** na medida em que é **criação**; apenas assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana (VÁZQUEZ, 2010, p. 32, negrito nosso).

A arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, mas em sua relação com a essência humana¹⁷. Para Vázquez (2010) a arte surge para satisfazer uma necessidade especificamente humana, fazendo parte, portanto, do reino das necessidades do homem. “[...] a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano.” (VÁZQUEZ, 2010, p. 42).

A arte satisfaz a necessidade do homem de humanização, fazendo-o sentir-se mais afirmado, mais criador e por isso, mais humano. Para Fischer (1977), a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, refletindo a infinita capacidade humana para a associação e para a circulação de experiências e ideias.

Aqui podemos analisar a multiplicidade de determinações e a riqueza das relações envolvidas ao compreender a dança como uma particular forma de arte. Não temos condições de aprofundar teoricamente essa relação, dada a especificidade de nosso estudo. Procuramos apenas evidenciar a relação entre dança e arte não como um livre expressar-se, como um liberar de emoções, um fruir dos

¹⁷ Segundo Vázquez (2010, p. 56), Marx “vê nela [na arte] um degrau superior do processo de humanização da natureza e do próprio homem, uma dimensão essencial da sua existência, dimensão que se dá justamente pela semelhança da arte com aquilo que, para Marx, é a essência mesma do homem: o trabalho criador.”

movimentos ou um dom sublime, conforme destacado por Garcia e Haas (2003), mas como uma necessidade humana, uma forma encontrada pelo homem de se afirmar como tal e de se apropriar e expressar essencialmente sua realidade. Davídov (1988, p. 220), ao tratar do ensino das artes plásticas numa perspectiva desenvolvimental, afirma que

A pintura, a música, a poesia [a dança] são tipos de processo unitário de assimilação estética da realidade para o homem, e possuem uma fonte geral e procedimentos de atividade artística. Estes procedimentos estão organicamente ligados com o desenvolvimento de uma das capacidades mais importantes das pessoas, a capacidade de imaginação ou fantasia.

Nascimento (2010) explica que o pensamento estético-artístico desenvolveu-se na humanidade como produto das obras artísticas, incluindo não apenas as obras em si, mas também os instrumentos e técnicas para produzir e apreciar.

Neste sentido, para que cada sujeito forme as bases do pensamento estético-artístico, faz-se necessário que ele se aproprie dos objetos historicamente atrelados a este pensamento, por meio da reprodução das atividades artísticas que criaram tais objetos. (NASCIMENTO, 2010, p. 37).

Para Davídov (1988), a assimilação da atividade artística prefigura-se na escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação. Segundo o autor, o objetivo principal de tal atividade é o desenvolvimento da consciência estética das crianças. Desenvolver a consciência estética dos alunos relaciona-se à **apropriação das especificidades das obras artísticas** e à compreensão das leis da beleza em seus atos, desejos etc. como produção histórica.

Como verificamos em Davídov (1988), a apropriação da dança passa pela apropriação das especificidades deste objeto, pelas leis que regem seu desenvolvimento. Nesse sentido, compreende-se que tais peculiaridades se apresentam de forma incipiente nas obras investigadas, o que entra em contradição com as conceituações defendidas pelos autores até aqui analisados.

Também podemos contrapor nesse raciocínio a perspectiva que relaciona a produção artística ao campo das “inspirações” ou como “dom”, como verificado em Garcia e Haas (2003). Segundo Nascimento (2010, p. 32),

O determinante para a arte, para a produção artística, não é a “inspiração” ou o “dom” com o qual supostamente algumas pessoas teriam nascido, mas sim a relação entre a *apropriação* dos instrumentos, técnicas e formas de conduta historicamente produzidas pela humanidade e encarnadas na cultura humana universal (material e simbólica) e sua *objetivação* em forma de objeto artístico.

Termos como espontaneidade, livre expressão, o despertar do ato criativo, nos levam a uma conceituação que toma o conteúdo empírico como o predominante. Vigotski (2004, p. 334) é conciso ao afirmar: “Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora”. Sem conhecer não é possível sentir, por isso criticamos as concepções que reduzem a arte a um tipo de manifestação espiritual diferenciado, que nega o papel da relação com a objetividade como fonte e condição necessária para sua apropriação.

Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo. (VIGOTSKI, 2004, p. 352-352).

Das conceituações trazidas nesta seção, verifica-se a predominância de definições baseadas na observação das particularidades externas da dança e que a reduzem à imediaticidade sensorial; outras que acabam por desconsiderar a objetividade da dança e, conseqüentemente, sua própria história, negando uma conceituação para o objeto, e ainda definições que se restringem a uma concepção

ideal, reduzindo a arte a uma manifestação espiritual ou como criação de nossa consciência.

Nas abordagens conceituais apresentadas aqui, analisamos o conceito de dança caracterizado pela predominância de seu conteúdo empírico. Seja no campo da prática imediata, seja nas conceituações idealistas apresentadas pelos autores, o conceito de dança expresso nos possibilita indícios mínimos em relação a sua conceituação teórica; portanto, no campo da atividade educativa, limita as possibilidades de desenvolvimento psíquico dos alunos. Se afirmarmos, na perspectiva davidoviana, que o conceito intervém como forma de atividade mental na qual se reproduz o objeto e o sistema de suas conexões, refletindo o movimento do objeto material e de sua estrutura, entendemos que as conceituações analisadas aqui reduzem o alcance de tal síntese.

Continuamos nossa exposição pela análise do conceito dança a partir daquilo que os autores apresentam como “atividades” pedagógicas para a organização do ensino da dança na escola. Nesta unidade de análise também fica evidente o conceito dança apoiado predominantemente em seu conteúdo empírico.

2.1.2 Organização das “atividades”

Antes de apresentar as obras a serem aprofundadas nesta seção, gostaríamos de esclarecer a utilização do termo “atividade” neste tópico (e em todo o estudo). Com suporte nas obras de referência básica analisadas, o termo “atividade” refere-se à execução de ações dentro de certa organização pedagógica para a apropriação da dança na escola. O termo “atividade” é abordado como sinônimo de exercício, deslocamento, ou seja, permanece no campo das ações ou das operações.

Tal observação deve ser feita para que possamos garantir a correta abordagem do conceito “atividade” numa perspectiva materialista histórica e dialética. Para Leontiev (1978) a atividade humana possui em sua estrutura as necessidades e motivos, os objetivos, as condições e meios, as ações e operações. Por isso, essa não pode ser reduzida a ações isoladas conforme apresentado pelos autores das obras em análise. Segundo Davidov (1999), para usarmos conscientemente a palavra atividade temos, obrigatoriamente, que imaginar claramente o conteúdo objetual de seus componentes, o conteúdo do seu produto final. Porém, se isso não puder ser evidenciado e definido, se não pudermos acompanhar a transformação real pelo homem da atividade material, então o termo atividade não poderá ser utilizado. Nesse sentido, ao

expor o termo “atividade” pela perspectiva dos autores, o mesmo aparecerá entre aspas para ressaltar esse limite.

A elaboração de “atividades” pedagógicas, destacadas das obras tomadas como referência básica nos cursos de formação de professores de Educação Física, será o conteúdo central de análise nesta seção. Se na primeira parte deste capítulo nos detivemos nas elaborações conceituais apresentadas pelos autores, neste segundo momento nos dedicamos às obras que apontam para a prevalência de uma conceituação empírica pela organização de determinado *trabalho escolar*¹⁸. Buscamos destacar o conceito de dança abordado pelos autores a partir de tais ações ou operações, analisando as peculiaridades e características de cada obra na proposição destas mesmas ações ou operações.

Nesse grupo destacamos as seguintes obras: Haselbach (1988); Verderi (2000); Bregolato (2000); Sá e Godoy (2009) e Ferreira (2009). No decorrer de nossas análises verificamos a proximidade entre algumas obras pela característica de organização das “atividades” apresentadas. Por isso, nesta seção, organizamos a exposição dos dados considerando tal aproximação e a elaboração apresentada por cada autor(es).

Verderi (2000), Sá e Godoy (2009) e Ferreira (2009) objetivam em suas ações de ensino o desenvolvimento da consciência corporal, da memória motora, da percepção espaço-temporal e dos padrões de movimento. Por conseguinte o “se movimentar” é tomado como a ação principal a ser desenvolvida, o que nos remete à prevalência do trato com a dança a partir da abordagem de suas características externas.

Em Bregolato (2000) e Prina e Padovan (1995), destacamos a presença de uma contextualização teórica na elaboração das aulas, o que não é considerado pelas demais obras. Pretendemos compreender aqui qual a importância da contextualização histórica para ambos os autores e de que forma o conceito de dança é compreendido partindo de tal conteúdo.

Haselbach (1988), tomando a metodologia da improvisação como tema de sua obra, nos possibilita discutir a criatividade e sua relação com as aulas de dança na Educação Física, já que esse é considerado o objetivo central. Para a autora improvisar é executar algo não planejado,

¹⁸ Davídov (1999) utiliza o termo referindo-se ao “trabalho” dos alunos ao receber os conhecimentos já formulados e prontos pelo professor. “É exatamente para este tipo de ‘trabalho’, sem os elementos específicos da atividade, que os alunos são empurrados pelo conteúdo dos manuais e compêndios tradicionais.” (DAVÍDOV, 1999, p. 2).

dando-lhe uma forma espontânea, característica principal da criatividade.

A escolha das propostas de ações apresentadas neste tópico se deu pela sua representatividade de expressão perante aquilo que buscamos analisar nas obras: o conteúdo do conceito dança. A exposição das obras obedece a seguinte sequência: Inicialmente Verderi (2000), Sá e Godoy (2009) e Ferreira (2009), pela proximidade conceitual apresentada. Na continuidade apresentamos Bregolato (2000) e finalizamos com a obra de Haselbach (1988).

Vejamos então como se expressa nas obras de Verderi (2000), Sá e Godoy (2009) e Ferreira (2009) a centralidade das “atividades” no que se refere ao movimento no sentido empírico do termo, voltado ao se deslocar no tempo e no espaço para o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras¹⁹ dos alunos. Tal dimensão é de suma importância para o desenvolvimento integral do aluno, porém partimos do pressuposto de que as aulas voltadas a esse único objetivo acabam por negar as possibilidades de desenvolvimento psíquico pela apropriação teórica do objeto dança.

Da obra de Verderi (2000) apresentamos uma dentre as várias sugestões de “atividades” propostas pela autora. Optamos pela *Dança da Memória*. Esta se encontra organizada da seguinte forma: as crianças ficam dispostas em uma coluna. Ao som da música, uma de cada vez coloca-se em frente ao grupo e faz uma movimentação de quatro tempos²⁰ que todos os alunos deverão reproduzir durante a primeira estrofe da música. Na segunda estrofe, outra criança elabora os movimentos em quatro tempos para que todos possam reproduzir. A atividade segue essa organização até que todos tenham elaborado seus próprios movimentos e apresentado ao grupo. Ao final, escolhem-se os

¹⁹ O estudo de Schardong (2015) se propõe a apresentar uma visão dialética do processo de desenvolvimento motoriz, apoiado na psicologia histórico-cultural. O autor compreende que a motricidade é uma ação da atividade humana, em que o desenvolvimento das ações motoras depende da formação do pensamento teórico e não somente a controles cinesiológicos, conforme proposto em muitas das obras aqui analisadas.

²⁰ Na dança, assim como na música, é preciso criar “frases musicais”. Cada frase musical é formada pelo que comumente se chama oito tempos. Os oito tempos correspondem, pois, a dois compassos de quatro pulsos cada (pulso-marcação). Isso significa que dois compassos quaternários somados (4/4), constituem oito batimentos ou tempos na dança. (GARCIA; HAAS, 2003). Importante salientar que Verderi (2000) não explicita de que forma os alunos se apropriaram desta peculiaridade para então reproduzi-la nessa ação.

movimentos que mais se destacaram (a autora não especifica de quem parte tal avaliação) e se organiza uma coreografia para ser apresentada.

Verderi (2000) destaca a importância desta “atividade” para o desenvolvimento do cognitivo, pois exige muito da memória da criança para poder participar dela. “Desenvolvendo este aspecto educativo (o cognitivo), estaremos contribuindo para o aprendizado das outras disciplinas e promovendo um aperfeiçoamento do intelecto” (VERDERI, 2000, p. 83). Aqui podemos evidenciar o papel assumido pela Educação Física na perspectiva da autora: como auxiliar do aprendizado das outras disciplinas, desconsiderando o objeto de ensino da Educação Física e sua importância como prática social historicamente construída e acumulada pelo homem²¹.

Já na obra de Sá e Godoy (2009), os autores propõem-se a apresentar atividades corporais que possam contribuir nas aulas dos professores do ensino fundamental na utilização da linguagem da dança e da expressão corporal como conteúdos em seu trabalho. O livro é dividido em três temas: consciência corporal, fatores do movimento (peso, espaço, tempo e fluência) e comunicação e expressividade.

Descrevemos uma das “atividades” elaboradas em cada tema, buscando estabelecer possíveis relações.

A primeira delas é *Comandante e comandado*, referente ao tema consciência corporal. Segundo Sá e Godoy (2009), essa atividade auxilia na percepção das partes do corpo e para a expressão corporal. Os alunos, divididos em duplas, devem estabelecer quem será o comandante e quem será o comandado. O comandante movimentará uma parte de seu corpo e o comandado deverá acompanhar os movimentos do colega. Durante a atividade alteram-se as funções entre os alunos e os autores sugerem a utilização de uma música suave de fundo para tornar a atividade mais prazerosa.

Do tema fatores do movimento, apresentamos a brincadeira *O código*, referente ao elemento espaço. Segundo os autores essa ação auxilia na exploração do corpo pelo espaço, na percepção de níveis, planos e direções, nos deslocamentos em tempo musical, na memória motora e nas formas básicas de locomoção.

Os alunos são orientados a caminhar livremente pelo espaço, em todas as direções. O professor, então, utiliza códigos para indicar as direções (frente, trás, laterais e diagonais). Por exemplo, para frente uma palma, para trás duas palmas, para a diagonal direita um assovio, e

²¹ Ademais, o “aspecto educativo” refere-se ao desenvolvimento da capacidade de memorização por parte das crianças.

assim sucessivamente. Os alunos, ao se deslocarem, deverão obedecer aos códigos e ao ritmo musical que estiver tocando.

A terceira ação refere-se ao tema comunicação e expressividade. Sá e Godoy (2009) apresentam *Os monstros*. Esta “atividade”, segundo os autores, auxilia na comunicação e na expressividade, no desenvolvimento da memória corporal, na exploração da criatividade, na percepção dos níveis de envolvimento corporal e no domínio dos movimentos corporais. De pé, dispostos em círculo, os alunos deverão apresentar seu monstro para o colega do lado, que deve imitar o monstro, transformá-lo e apresentar outro monstro ao colega do outro lado. Assim, todos deverão realizar a apresentação do seu monstro. Na sequência, cada aluno escolhe um dos monstros apresentados, define um nome e uma forma de linguagem corporal para identificá-lo e se desloca pelo espaço realizando o gesto definido. Ao encontrar o colega, os alunos devem promover um diálogo utilizando a linguagem criada para, assim, apresentar seu monstro. Segundo Sá e Godoy (2009) a atividade estimula a fala corporal. No encontro com o colega, o aluno pode criar uma maneira própria de se comunicar corporalmente por meio de gestos inusitados, sons diferenciados e formas corporais diferentes.

Seguimos com a obra de Ferreira (2009). Inicialmente destacamos a proposição da divisão das aulas. Essa divisão se dá em três partes ou etapas: 1) aquecimento (parte inicial): tem por função descontrair e fazer, ao mesmo tempo, com que o aluno se concentre na atividade a ser realizada, utilizando-se de movimentos espontâneos e naturais; 2) trabalho psicomotor (parte principal): desenvolvimento de atividades que estimulem a psicomotricidade, ou seja, a tomada de consciência do esquema corporal, do espaço, da lateralidade, da coordenação e da direcionalidade; 3) comunicação/expressão (parte final): onde o aluno verbaliza, exprime e expressa temas figurados, que podem evoluir para a interpretação técnica, coreografada e aprimorada. No desenvolvimento dessas três fases, Ferreira (2009) destaca certos meios utilizados para se atingir a proposta: “atividades” posturais, “atividades” naturais e espontâneas, “atividades” criativas, “atividades” folclóricas e “atividades” rítmicas. Tais “atividades” são pensadas dentro de um ciclo básico, de um ciclo intermediário e de um ciclo avançado. Ferreira (2009) toma como referência os ciclos de escolarização²² apontados pelo Coletivo de Autores (1992), assinalando

²² Para o Coletivo de Autores (1992), nos ciclos de escolarização, os conteúdos de ensino tratados simultaneamente constituem referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada. Estes não se organizam

as especificidades de cada ciclo ao tratar da dança. A autora reinterpreta da seguinte forma os ciclos propostos pelo Coletivo de Autores (1992):

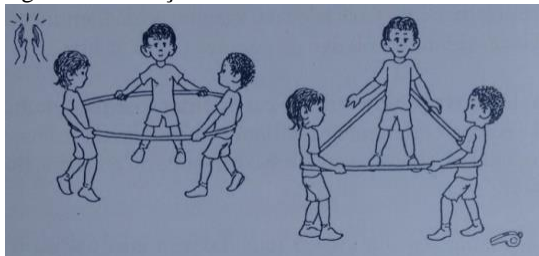
1. **CICLO BÁSICO:** atividades que desenvolvam a organização, a relação espaço-temporal, o reconhecimento das inter-relações pessoais, a lateralidade – dar ênfase ao desenvolvimento psicomotor e à avaliação participativa da produção individual e coletiva;
2. **CICLO INTERMEDIÁRIO:** o conteúdo deve estar voltado para o estímulo à identificação dos personagens da Dança com o tempo e a construção coletiva dos espaços de representação e das coreografias, sem esquecer o trabalho psicomotor;
3. **CICLO AVANÇADO:** estimular a criação de grupos de dança/mímica com organização, funcionamento e criatividade dos próprios alunos. Podem-se trabalhar passos combinados, série de exercícios, coreografias mais complexas. O aluno deverá aprender a movimentar-se, a coordenar suas ações corporais.

Observamos que a autora descaracteriza a proposição do Coletivo de Autores, uma vez que a reinterpreta a partir da perspectiva etapista, exatamente o que os autores buscam superar.

No ciclo básico, objetivando o desenvolvimento do ritmo e da orientação espaço-temporal, Ferreira (2009) sugere uma série de ações de ensino sequenciadas. Inicia propondo que os alunos andem, corram, saltem batendo as mãos, apitando, produzindo som com chocalhos, etc. Na sequência, os alunos devem andar em determinado espaço sem encostar ou bater no colega, aumentando a velocidade e seguindo o ritmo de uma música, que também deve acelerar com o decorrer do tempo. Partindo dessas ações mais simples, a autora elabora uma “atividade” com a ajuda de tiras de elástico (figura 1). Os alunos, divididos em grupos, recebem um elástico amarrado nas pontas, sendo que todos devem permanecer dentro do elástico, segurando-o. Combinam-se previamente com os alunos certas marcações que correspondem à dada figura geométrica. Ao sinal da marcação, os alunos deverão realizar tal figura com o elástico como Ferreira (2009) ilustra em seu livro.

por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo. O que se propõe na obra é a construção de condições para a superação do atual sistema de seriação.

Figura 1: Ilustração "atividade" com elástico



Fonte: Ferreira (2010, p. 36)

A indicação é de que se aumentem os elementos da marcação assim que os alunos forem memorizando. Num momento mais avançado, os alunos deverão se movimentar acompanhando o ritmo da música e realizando as figuras referentes às marcações. Do ponto de vista de Ferreira (2009), essa atividade permite desenvolver a memória, a percepção audiovisual, a energia do movimento, as formas do movimento, os trajetos, as direções, o trabalho de equipe e o movimento disciplinado. Em nenhum momento se faz referência ao conteúdo da dança.

Para finalizar a apresentação das “atividades” de Ferreira (2009), apresentamos as ações referentes ao ciclo avançado, buscando compreender como a autora elabora o processo de complexificação do ensino da dança na escola. Para desenvolver a expressão corporal, a autora indica escrever em tiras de papel algumas sensações ou estágios afetivos (amor, ódio, frio, fome, alegria) e fazer o sorteio dessas sensações entre grupos de alunos. Ao som da música, inicialmente, os alunos deverão expressar essas sensações com a criação de movimentos. Posteriormente esses mesmos movimentos devem ser socializados com todo o grupo. Segundo Ferreira (2009), memorizados todos os movimentos de todos os grupos, estaria pronta uma coreografia.

Já para desenvolver a coordenação motora no ciclo avançado, a autora indica que os alunos andem e girem, corram e girem, andem e saltem aleatoriamente, sincronizem dois passos para trás com o bater das palmas, dois passos para frente com uma palma e um giro. São apontadas inúmeras sequências que podem ser repassadas aos alunos e que contribuem com o desenvolvimento da coordenação motora.

Iniciamos nossa análise retomando as finalidades apontadas pelos autores como objetivos para as “atividades” propostas. Aproximando os autores, podemos identificar elementos comuns nas obras avaliadas no que tange ao trato com a dança na escola. Destacam-se os seguintes

objetivos: o aperfeiçoamento da memória motora, a percepção do corpo e do espaço, a expressão corporal, o domínio dos movimentos corporais e o trabalho em equipe.

Sem desconsiderar que todos esses elementos relacionam-se ao conceito de dança, destacamos que em nenhuma das obras o objetivo de apropriação teórica do conceito dança foi apontado enquanto finalidade. Por isso justifica-se o desenvolvimento da expressão corporal, do movimento, da percepção do corpo e do espaço, reduzidos esses às características externas da dança, ou seja, ao realizar prático imediato. Assim como as conceituações apresentadas na seção 2.2.1 no início deste capítulo, identificamos nas “atividades” o direcionamento para a apropriação das propriedades externas imediatas da dança: movimento, expressão, percepção espaço-temporal. Partimos do princípio que pela apropriação isolada destes elementos não é possível compreender a atividade de dança em todos os seus nexos e relações.

Davýdov (1982, p. 27, negrito no original, tradução nossa), citando os estudos de Smirnov (1956) ao tratar da apropriação do conceito com base na lógica tradicional empírica, afirma:

Dominar um conceito supõe não só conhecer os traços dos objetos e fenômenos que o mesmo abarca, senão também **saber empregar o conceito na prática**, saber **operar** com ele. E isso quer dizer que a assimilação do conceito inicia **não só o caminho de baixo para cima, desde os casos singulares e parciais até sua generalização, senão também o caminho inverso, de cima para baixo, do geral ao parcial e singular.**

Para Verderi (2000), Sá e Godoy (2009) e Ferreira (2009) a apropriação da dança passa pela apropriação do movimento, da expressão corporal, do ritmo musical, não só pelo seu domínio, mas pelo seu emprego na prática. Em Sá e Godoy (2009), por exemplo, as atividades são divididas em consciência corporal, fatores do movimento e comunicação e expressividade. Cada tema é tratado como se fosse independente dos demais.

Conforme já mencionado, podemos verificar que para a lógica tradicional o conceito é a combinação de dois, três ou mais traços convertidos em significado de uma ou outra palavra. Dança, a partir das ações de ensino descritas, tende a ser compreendida como movimento e expressão. Esses se apresentam como elementos propulsores dos

demais, o que nos remete às definições apresentadas pelo primeiro grupo de obras destacadas nesta análise que estabelecem a dança como *movimento expressivo*.

No mesmo sentido, Davýdov (1982) afirma que dominar um conceito para a lógica tradicional significa dominar a totalidade dos conhecimentos sobre os objetos a que se refere o conceito.

Quanto mais nos cercarmos dele tanto melhor dominamos o conceito dado. Nisso radica, pois, o **desenvolvimento dos conceitos**, que não aparecem invariáveis, senão que mudam seu conteúdo à medida que se ampliam os conhecimentos. (DAVÝDOV, 1982, p. 31, negrito no original, tradução nossa).

Pela afirmação do autor, destacamos a obra de Ferreira (2009). Conforme mencionado, a autora aponta ciclos (básico, intermediário, avançado) para o ensino da dança na escola, elaborando certa complexificação das “atividades” em cada ciclo que se sucede. No ciclo básico, para o desenvolvimento do ritmo e da orientação espaço-temporal dos alunos, Ferreira (2009) os orienta a andar, correr, saltar e saltitar com batida de palmas e pés, apito ou tambor. À medida que os alunos realizem corretamente a “atividade”, deve-se aumentar a velocidade dos comandos. Já no nível avançado, para desenvolver a coordenação dos alunos, eles deverão ser orientados a andar e girar, correr e girar, andar e saltar/correr e saltar, estender e flexionar, dar dois passos para trás com duas palmas, dois passos para a lateral direita com um passo para trás, entre outros movimentos.

Como podemos observar, há uma ampliação das “atividades” no ciclo avançado, numa construção mais complexa de execução. A batida de mãos precisa ser somada a certo número de passos e a direção apontada pelo professor, o que era ainda muito simples no ciclo básico. Porém, nos perguntamos: existe realmente a complexificação dos elementos ritmo, espaço-temporal e coordenação nas ações? Qual a diferença do bater de palmas e passos da primeira e segunda “atividade”? As proposições expressam a ampliação do conceito dança? É possível verificar que o conteúdo que predomina em ambas as “atividades” é o empírico, baseado nas características externas da dança. Não há diferença entre o conceito dança abordado na primeira “atividade” (ciclo básico) e o conceito abordado na segunda “atividade” (ciclo avançado). As mudanças se dão na combinação dos movimentos,

na forma como esta é desenvolvida. O conceito permanece o mesmo em ambos os ciclos. Há apenas um acréscimo daquilo que já foi acumulado na experiência prática anterior da criança.

No entendimento de Davýdov (1982), a crescente complexidade dos conhecimentos apontados pela didática tradicional é considerada principalmente em seu aspecto meramente externo e quantitativo. Na medida em que se ascendem os níveis de ensino, os conhecimentos dos alunos não só crescem em volume senão que continuamente se fazem mais exatos, mais adequados ao reflexo da realidade. Todavia, na descrição desses processos não há nada a respeito sobre as formas qualitativamente singulares do conceito. “Aqui falta um elemento essencial: as indicações sobre a diferença **qualitativa** das generalizações executadas por um ou outro grupo de alunos.” (DAVÝDOV, 1982, p. 37, *negrito no original, tradução nossa*).

Seguimos nossa exposição com obras de Bregolato (2000) e Prina e Padovan (1995), destacando delas a abordagem do contexto histórico na organização da dança na escola. Nas duas obras a dimensão histórica se fez presente, o que se mostrou ausente nas demais obras desta seção. Em Bregolato (2000) a “contextualização teórica” se apresenta como uma das dimensões em que a dança precisa ser tratada na escola. Para Prina e Padovan (1995) a abordagem do percurso histórico da dança está atrelada ao desenvolvimento de atividades expressivo-motoras e da interdisciplinaridade na escola.

Segundo Bregolato (2000), existem três dimensões em que a dança deve ser desenvolvida: a) das práticas dos movimentos corporais; b) da contextualização teórica; c) do princípio de valores e atitudes. Sobre as práticas dos movimentos corporais, estes são considerados os elementos que proporcionam a cultura corporal, ou seja, a apropriação de várias formas de linguagem ou expressões corporais. Em relação à contextualização teórica, Bregolato (2000) afirma que tal estudo busca proporcionar a tomada de consciência do que, quando e por que das práticas dos movimentos corporais que se realizam e da relação deles com a vida como um todo, isto é, relaciona-se ao estar ciente do que se está fazendo no sentido prático. Quanto aos princípios de valores e atitudes, para a autora estes são aspectos educacionais em que se desenvolvem comportamentos voltados à formação de seres humanos que possam contribuir para um mundo mais harmonioso, porém não menciona nenhuma referência dos princípios sob os quais se estabeleceria tal harmonia.

Segundo Bregolato (2000), a contextualização teórica se apresenta com conceitos, referenciais histórico-críticos, fundamentos

das práticas corporais, estudo sobre normas e atitudes, conhecimento do corpo, temas pertinentes (lazer, cultura regional), temas transversais (ecologia, saúde, trabalho) e princípios de totalidade (corpo e espírito, Educação Física e Educação, coletividade).

Pela proposta de elaboração das aulas, exemplifiquemos o que Bregolato (2000) compreende por contextualização teórica, partindo da primeira elaboração apresentada sobre a dança primitiva. A autora afirma que a dança é tão antiga como a própria vida humana, nascendo na expressão das emoções primitivas, na manifestação e comunhão mística do homem com a natureza. Para ela, ainda hoje a prática dessa dança é realizada por tribos africanas e indígenas.

São explanados os significados e os movimentos das danças primitivas. Por exemplo, a dança da chuva. Para chamar a chuva, matar a própria sede e irrigar a plantação, o homem imitava o trovão mediante o girar no solo e o rufar de tambores. Por outro lado, se necessitava da parada da chuva, procura distanciá-la provocando ventos criados por meio do balanço de leques e folhas de palmeiras (BREGOLATO, 2000). Quando a autora passa a apresentar a dimensão da prática do movimento corporal, aponta que embora a dança primitiva não seja difícil, os alunos devem estar preparados psicologicamente para entrar no “espírito da dança”. É necessário, portanto, fantasiar a situação, como se os alunos vivessem naquele período histórico.

Na obra de Prina e Padovan (1995) a abordagem histórica da dança está guiada pelos seguintes objetivos: consolidação e coordenação dos esquemas motores de base, socialização, potencialização fisiológica, educação sonora e musical, sentido rítmico, sensibilidade expressiva e estética e desenvolvimento da personalidade. Para Prina e Padovan (1995), além do desenvolvimento psicomotor que representa o aspecto mais aparente da atividade coreográfica, a dança é uma expressão das diversas realidades culturais que evoluíram no decurso do tempo.

[...] através da atividade coreográfica é possível percorrer um ou mais itinerários histórico-geográficos, recolhendo analogias e fazendo confrontos entre as diversas culturas e os diversos ambientes. Por estas razões, a dança, além de inspirar, também se torna um precioso instrumento para o estudo e o aprofundamento de várias disciplinas, facilitando a sua ligação e concorrendo para atingir uma visão global do saber. (PRINA; PADOVAN, 1995, p. 15).

A concepção de interdisciplinaridade é ressaltada pelos autores. Nesse sentido, a história contribui para a associação das coreografias aprendidas com os diversos períodos históricos. Na visão de Prina e Padovan (1995, p. 15), a dança histórica “permite reviver, com o próprio corpo, os usos e costumes de épocas passadas, contribuindo, em conjunto com a música, a literatura e a arte, para a formação de uma correta consciência histórica.”²³

São apresentadas propostas didáticas que retratam desde a dança na Idade Média até a seleção de danças tradicionais espalhadas pelo mundo atualmente. Tomando como exemplo a seção intitulada “A Idade Média”, verificamos na obra a relevância da apresentação do modo como as danças eram executadas. Com base na produção literária italiana, os autores apontam a *carola*, a *ridda*, a *trisca*, o *rigoletto* e a *canção para dançar* como “danças” destaque desse período.

A *carola* é apresentada como a mais difundida e, por isso, os autores a tomam como proposta didática. Buscam com essa dança: 1) o desenvolvimento da organização espaço-temporal pela organização das filas em certo espaço e tempo; 2) a socialização por ser uma dança que exige as mãos dadas (sic); 3) a percepção e compreensão musical pela possibilidade de improvisação das figuras e movimentos em relação à música; 4) o desenvolvimento da personalidade pela responsabilidade do “chefe” da fila em conduzir a dança.

Conforme exposto pelos autores, ao organizar os alunos em filas se desenvolve a organização espaço-temporal deles, ao dar as mãos ao colega se desenvolve a socialização, e ao atribuir a um aluno a responsabilidade de ser o condutor da fila se desenvolve a personalidade. Parecem-nos um tanto ingênuas e pragmáticas as finalidades apontadas pelas autoras pela proposta apresentada, reduzindo o processo de desenvolvimento humano a ações práticas e utilitárias que, em alguns casos, não se relacionam necessariamente, desconsiderando processos cognitivos e afetivos em sua complexidade. Sobre o desenvolvimento da personalidade, Davíдов (1988) afirma que tal desenvolvimento não é um processo autônomo qualquer e que se encontra incluído no desenvolvimento psíquico infantil geral. Nomear um aluno como sendo o condutor da ação não nos parece suficiente para esse desenvolvimento, assim como dar as mãos não significa realização de processo de socialização. Ainda que isso possa de alguma forma

²³ Não adentraremos aqui na questão da “consciência histórica”, mas discordamos das autoras em relação à compreensão que expressa esse conceito, isto é, limitado ao conhecimento dos fatos.

colaborar para tais processos, eles somente promoverão o respectivo desenvolvimento se a fila, o dar as mãos e o conduzir forem tematizados no processo de ensino junto a outras ações.

Retomando a análise do que os autores consideram como a contextualização teórica da dança, partimos do pressuposto de que a base do conhecimento humano é a prática produtiva do homem: o trabalho. Este é o modelo para que possamos compreender todas as demais atividades do homem, inclusive a dança. Segundo Davýdov (1982), só dentro dos modos historicamente formados dessa atividade (modelo para a atividade artística, jurídica, política, econômica, etc.) é que se constituem e funcionam todas as formas de pensamento. Bregolato (2000), nesse sentido, também considera a importância da relação entre as práticas dos movimentos corporais e as diversas dimensões da vida (pessoas, natureza, trabalho, ideias, sentimentos etc.). Porém, verificamos em Bregolato (2000), pela própria divisão feita pela autora enquanto proposição de ensino da dança na escola, que tal contextualização teórica permanece na descrição dos fatos históricos, no “contar a história” de cada estilo de dança. Ao separar o contexto teórico da prática dos movimentos corporais e dos princípios de valores e atitudes, deixa claro que a contextualização teórica do objeto dança prefigura mais no sentido da informação dos fatos históricos do que da compreensão do processo de gênese e desenvolvimento do próprio conceito.

Em contraposição, tomamos o pensamento teórico como exposto por Davýdov (1988, p. 125, tradução nossa):

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução nela das formas universais das coisas. Tal reprodução ocorre na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetual-sensorial.

O conceito teórico, conforme já exposto neste estudo, intervém como forma de atividade mental na qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, refletindo a essência do movimento do objeto material. De acordo com Davýdov (1982), só analisando o concreto em desenvolvimento, em movimento, podemos revelar as conexões internas do sistema e os nexos entre o singular e o geral. É por

essa perspectiva que compreendemos a importância da contextualização histórica no ensino da dança, para a compreensão das relações objetivas produzidas pela prática social e que assumiram, em dado momento, um papel determinante para a existência e desenvolvimento do objeto dança.

Finalizando esta seção de análise, apresentamos a obra de Haselbach (1988), destacando um ponto importante evidenciado em várias outras obras já mencionadas neste estudo: a relação entre o ensino da dança e a criatividade. Nesta obra tal perspectiva se apresenta como central, defendendo o “método” de improvisação como possibilidade para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança. Vale ressaltar que a criatividade destaca-se como uma das funções psíquicas superiores relevantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, razão pela qual merece uma atenção especial neste estudo.

Haselbach (1988) inicia sua obra apontando seu conceito de improvisação. Para a autora, improvisar significa executar algo não previamente planejado, adaptando-se às dificuldades, dando uma forma espontânea, o que caracterizaria a criatividade. “Improvisação é primeiramente atividade criativa.” (HASELBACH, 1988, p. 8). É impossível para o ser humano apenas assimilar, assevera a autora; com o passar do tempo essa assimilação vai gerando um acúmulo que se manifesta por meio da necessidade de transformar, à sua própria maneira, as experiências armazenadas. “Nesse contexto, improvisação significa o momentâneo relacionamento espontâneo, experimental e livre, com movimentos anteriormente conhecidos e coletados, que a sua criatividade recebe naquele instante [...]” (HASELBACH, 1988, p. 8). O objetivo é exteriorizar as impressões previamente interiorizadas, dar forma ao pensamento, à emoção. Da improvisação, segundo a autora, podemos chegar à criação, que em dança significa a estruturação clara do corpo, a capacidade de repetição e o desenvolvimento do conteúdo e da forma. O valor da improvisação encontra-se no desenvolvimento da capacidade de criação espontânea e de sua expressão.

Haselbach (1988), quando alude ao método sintético-parcial em improvisação, nos apresenta uma sequência de aprendizagem baseada da dança. Destaca que o resultado desse método deve provir das contribuições das crianças (direcionadas pelo professor) e, por isso, não pode ser apresentado como uma unidade completa. São de experiências isoladas e de tarefas parciais que se desenvolve uma motivação para uma forma de dança. Os passos da aprendizagem se dariam nessa sequência: a) motivação: parte do objeto a ser utilizado na improvisação – o que se pode fazer como esses jornais? A motivação surge da conversa e incentivo do professor; b) fase experimental: contato com o

material; diversas ações são desenvolvidas pelas crianças com o jornal – amassar, enrolar, rasgar, arremessar, etc.; c) fase da reflexão: as experiências são demonstradas, discutidas e enriquecidas por todo o grupo; define-se uma ideia e ela é posta em ação em grupo; d) elaboração: as crianças que comungam da mesma ideia se agrupam e tentam encontrar uma solução em conjunto. As experiências são apresentadas parcialmente e outras propostas são introduzidas na elaboração; e) avaliação: os resultados dos grupos são apresentados, destacando o que mais agrada as crianças e por quê.

Buscando evidenciar o conteúdo do processo criativo realçado por Haselbach (1988) em seu método sintético-parcial em improvisação, confrontaremos tal perspectiva com as tarefas e ações destacadas pelo ensino desenvolvimental para a organização da atividade de estudo (DAVÍDOV, 1999; 1988). Inicialmente Haselbach (1988) destaca a fase da *motivação*, em que parte do objeto a ser utilizado na improvisação, motivando os alunos com a pergunta sobre o que se pode *fazer* com dado objeto. Davídov (1999) também conferiu importância a esse processo para a atividade de estudo, porém o autor adverte que a necessidade e a motivação partem do interior do aluno para a assimilação do conhecimento em foco.

A necessidade educacional vem a ser a necessidade que o aluno da escola tem de experimentar, de forma real ou mental, este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações. (DAVÍDOV, 1999, p. 2).

A necessidade e a motivação do aluno em aprender são processos internos e devem partir de suas inquietações frente à apropriação teórica do objeto. A correta organização da atividade de estudo é o que gera a necessidade e a motivação, pela aspiração de obter o conhecimento sobre o geral do objeto, ou seja, conhecimento teórico sobre alguma coisa. Em Haselbach (1988) todas as “atividades” estão orientadas por um objeto material (brinquedos, objetos, aparelhos), o que é imprescindível para o “método” no sentido da motivação dos alunos.

Na sequência Haselbach (1988) apresenta a fase experimental, em que ocorre o contato com o material (a folha de jornal); várias ações são desenvolvidas pelos alunos com o objeto – amassar, enrolar, rasgar, arremessar. Podemos aproximar aqui também a fase de elaboração

defendida pela autora, na qual as crianças buscam uma solução em conjunto para a apresentação de suas experiências.

A experimentação também é destacada por Davídov (1999) quando, a partir da transformação do material, para além das particularidades multifacetadas e exteriores do objeto se pode descobrir, fixar e estudar a base essencial ou interior e com isso compreender todas as manifestações exteriores desse material. Aqui não basta amassar ou rasgar o jornal. O que se busca é compreender o objeto dança para além de suas características externas, em sua base essencial.

Quanto à experimentação de estudo, que é o único meio no qual os alunos podem acompanhar a interligação do interno com o externo no conteúdo do material assimilado, esta tem sempre um caráter criativo. Para nós, a personalidade do homem manifesta-se nas suas criações. Portanto, a formação nos alunos da necessidade de uma atividade de estudo e de sua habilidade em realizá-la dá uma contribuição para o desenvolvimento de sua personalidade. (DAVÍDOV, 1999, p. 3).

A criação, neste ponto, passa pela apropriação teórica do objeto e não pela simples execução de determinadas ações. Sem a transformação do material assimilado não podemos identificar o conceito com a atividade de estudo. Transformação entendida aqui não no sentido de mudar o objeto em sua forma material, como, por exemplo, transformar o jornal em uma bola de papel, mas a transformação que traz à tona as relações essenciais internas do objeto. Daí que a criação é compreendida com outra qualidade, sustentada não só pelo fazer com o objeto, mas pela compreensão teórica dele.

Haselbach (1988), após a fase experimental, indica a fase de reflexão, em que as experiências são demonstradas, discutidas e enriquecidas pelo grupo, e a de avaliação, em que os resultados são apresentados, destacando o que mais agrada a criança e o porquê. Relacionamos essas duas fases com as ações de controle e avaliação presentes na atividade de estudo. Para Davídov (1999, p. 4), “o controle garante ao aluno uma execução correta das ações de estudo, e a avaliação lhe permite determinar se assimilou ou não (e em que grau) a forma geral de solução da tarefa de estudo dada.” O cumprimento das ações de controle e avaliação supõe a atenção dos alunos ao conteúdo das ações próprias e para o exame dos fundamentos em relação ao

resultado proposto pela tarefa. “A atividade de estudo e alguns de seus componentes (em particular, o controle e a avaliação) se realizam graças a uma qualidade tão fundamental da consciência humana como é a reflexão” (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa). A reflexão surge aqui não para evidenciar o que mais agrada as crianças, mas para fazer com que o próprio aluno avalie sua assimilação em relação ao conteúdo abordado na tarefa de estudo dada.

Nesse contraponto, podemos inferir que o conteúdo do conceito tratado por Haselbach (1988) apresenta-se de forma predominantemente empírica, embora avanços importantes sejam mostrados pela autora na abordagem do conceito dança. O conteúdo da atividade criativa limita-se à experiência prática dos alunos: manusear o jornal, rasgá-lo, amassá-lo, movimentar-se com o objeto.

Podemos afirmar que a sequência didática apresentada por Haselbach (1988) representa um avanço em relação às demais obras abordadas nesta seção. Porém tal sequência se apoia predominantemente sob as bases do conteúdo empírico, o que limita a descoberta das particularidades exteriores da dança e não sua base essencial ou interior.

A elaboração da autora dá-se por ações isoladas onde se apresentam objetivos específicos para cada momento. Não há, pois, por parte dos alunos, uma análise atuante sobre o material. Embora haja um momento de experimentação e elaboração, tais ações referem-se à elaboração de ações práticas diferentes das já conhecidas. Em vez de amassar o jornal, a criança agora o transforma em um avião de papel e abre os braços como que fazendo o avião voar.

Também buscamos expor aqui considerações sobre o processo criativo destacado pela obra. Vigotski (2014, p. 1) assim define a atividade criativa: “chamamos atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano.” A imaginação ou fantasia refere-se, então, à atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias de causalidades existentes, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Comumente relacionamos a imaginação a algo irreal, inexistente, fantasioso. A imaginação, como fundamento de toda atividade criadora, manifesta-se em todos os aspectos da vida, desde os mais simples, até os mais complexos.

[...] existe de fato criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas, também,

sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios [...]. (VIGOTSKI, 2014, p. 5-6).

Segundo Vigotski (2014), qualquer ato imaginativo é sempre resultado de elementos tomados da realidade, da experiência humana acumulada. Para ele seria um milagre se a imaginação pudesse criar algo do nada. Rotineiramente esta é a impressão que nos fica. Ligue o som, prepare o figurino, ofereça alguns objetos cênicos e deixe que a imaginação do aluno aflore espontaneamente. Em Haselbach (1988), por várias vezes verifica-se o termo criatividade associado ao termo espontâneo. Vigotski (2014) afirma que até os contos de fadas e lendas mais fantasiosos não são outra coisa senão a combinação de elementos semelhantes tirados da realidade, de nossa experiência, que apenas são modificados e reelaborados por um processo imaginativo. Toda fantasia parte de experiências acumuladas. “[...] quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação.” (VIGOTSKI, 2014, p.12). Nossas argumentações quanto à criatividade em dança na escola ganham expressão nesta passagem do autor.

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de **ampliar a experiência** da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais **aprender e assimilar**, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p.13, negrito nosso).

Possibilitar o desenvolvimento criativo do aluno relaciona-se de maneira direta a possibilitar a ampliação de experiências pelas crianças, estabelecendo as bases para sua atividade criativa. Ao conhecer, assimilar, aprender, ouvir, ver, sentir, a criança vai incorporando os elementos da realidade e enriquecendo sua atividade imaginativa. Em relação à dança, ao compreender as relações e nexos internos do objeto, seus elementos e estrutura, a criança pode agir de maneira muito mais

livre e criativa, desenvolvendo assim o verdadeiro processo criativo em dança. Ao desconhecer tais relações, a criança acaba por agir de maneira imediata com o objeto, partindo da simples execução dos movimentos e seguindo um caminho muito mais próximo da reprodução do que da criação.

Erroneamente costumamos analisar a imaginação como um processo guiado apenas pelos sentimentos e necessidades interiores do homem, deixando de lado as relações externas e objetivas que a influenciam. “Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento” (VIGOTSKI, 2014, p. 32). Para o autor russo, fala-se tanto no livre voo da imaginação e na onipotência dos grandes gênios que se esquecem das condições sociológicas e de tantas outras das quais depende esse momento.

É lícito firmar, no entanto, que a dança por si só não carrega consigo a criatividade. Todavia, entendendo-a como uma forma de arte, a dança pode contribuir para que o processo criativo possa se desenvolver de forma complexa, como aponta Davídov (1988). O ato de dançar por si só não nos torna criativos, porém a apropriação pelo aluno da estrutura deste conceito o possibilita agir de maneira criativa e autônoma. É nesse processo criativo, baseado no conhecimento teórico, que compreendemos a importância da dança na escola ao desenvolver a criatividade dos alunos.

Finalizando a seção, podemos verificar a presença do conteúdo empírico do conceito dança a partir das propostas de organização do ensino apresentadas pelos autores. Em algumas obras destaca-se a compreensão da apropriação do objeto dança partindo de suas características externas, em suas particularidades observáveis. Verderi (2000, p. 61) afirma: “o que importa é o movimento, o ritmo, a música, o desejo e a harmonia, seja lá como for.” Reduzida às suas peculiaridades externas, as obras consideram a apropriação da dança, assentada na apropriação desses elementos, como se as partes gerassem o todo.

O pensamento baseado em ditos conceitos radica, por uma parte, no trânsito desde o sensorial-concreto e singular até o mental-abstrato e formalmente geral; e por outra, na transição inversa do abstrato ao sensorial-concreto, com a separação e a identificação de certos objetos singulares como pertencentes a uma classe dada

(ser geral). Tanto o **princípio** como o **fim** desse processo resultam no sensorial-concreto (sua classificação e sistematização, identificação e diferenciação). Quando o pensamento efetua esses trânsitos com ajuda de generalizações e abstrações formais engendra os conceitos empíricos. (DAVÝDOV, 1982, p.74-75, negrito no original, tradução nossa).

Conforme evidenciado, as ações apresentadas pelos autores apoiam-se predominantemente no conteúdo empírico do conceito. Pelas propostas, a apropriação do conceito dança se dá pela ação de se movimentar. Para aprender o ritmo, a organização espaço-temporal, para o desenvolvimento dos padrões de movimento da dança, os autores limitam as ações apresentadas ao agir de maneira prática nesse âmbito, tomando o movimento como um elemento em si. Apropriar-se do conceito dança relaciona-se à execução de seus modos de ação de maneira imediata. Partimos do pressuposto de que por tais ações conferirem uma atenção especial ao conteúdo empírico do conceito, as possibilidades de desenvolvimento psíquico dos alunos encontram-se limitadas e até impossibilitadas.

Na próxima unidade de análise, também destacamos a predominância do conteúdo empírico do conceito dança abordado nas obras, analisando o que os autores apresentam como história da dança.

2.1.3 História da dança

Nesta seção expomos as obras destacadas dos planos de ensino que se dedicam a apresentar o que os autores denominam por história da dança. São elas: Mendes (1987), Portinari (1989) e Garcia e Haas (2003).

A exposição objetiva elucidar os fatos históricos apresentados pelos autores em contraste com o capítulo intitulado “a gênese da relação de criação de uma imagem artística com as ações corporais”, da tese de Nascimento (2014), que busca analisar os episódios da história que serviram como impulsionadores para identificar os embriões das relações que constituem os objetos das atividades da cultura corporal.

Segundo Davýdov (1982, p. 308, negrito no original, tradução nossa),

[...] o “verdadeiro”, o observável deve ser correlacionado mentalmente com o “passado” e

com as potências do “futuro”: em ditos **trânsitos** figuram mediações, formações do sistema e da totalidade, integrada por **diversas** coisas interatuantes.

O pensamento teórico precisa reunir num conjunto coisas aparentemente diferentes, distintas, multifacetadas e mostrar seu peso específico em um todo único. Segundo Nascimento (2014), conhecer o mundo real significa conhecer a práxis que o criou e o cria permanentemente. Por isso, conhecer a atividade de dança é também conhecer a atividade humana ou o processo da prática social que o gerou.

Reforçamos, com Davýdov (1982), que um conceito é o meio de reproduzir mentalmente a essência de um objeto, dominando o método geral de sua reconstrução e o conhecimento de sua origem. Desse modo, para compreender a essência do objeto dança, precisamos compreender as relações sociais e históricas que determinaram o processo de surgimento e desenvolvimento de todas as suas formas de existência para além de sua manifestação imediata.

Segundo Nascimento (2014), ao ser captada logicamente a essência pode assumir a forma de um conceito. Porém, nas obras destacadas, se verifica a compreensão da essência da dança pela prevalência de suas particularidades externas: movimento corporal, ritmo, expressão.

Nesse sentido, pela proximidade encontrada nos fatos históricos apresentados pelos autores, construímos uma exposição que, ao mesmo tempo em que apresenta as obras em seus limites, busca estabelecer um diálogo entre esses episódios históricos e a análise realizada por Nascimento (2014). Concentramo-nos em evidenciar os momentos decisivos destacados pela autora que permitiram tornar a dança uma particular atividade humana, apoiando-nos também nos fatos históricos apresentados pelos autores.

Para Portinari (1989), de todas as artes a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo apenas do corpo. Por isso, antes mesmo de polir a pedra, o homem já batia as mãos e os pés ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Dançava-se por alegria e luto, para homenagear deuses e chefes, para treinar guerreiros e educar cidadãos.

Antropólogos e arqueólogos assumem que o homem primitivo dançava como sinal de

exuberância física, rudimentar tentativa de comunicação e, posteriormente, já como forma de ritual. [...] Nas mais remotas organizações sociais, a dança estava presente, celebrando as forças da natureza, investidas bélicas, mudança das estações. (PORTINARI, 1989, p. 17).

Para Garcia e Haas (2003) desde que o homem existe, existe a dança. “Dançar era algo natural. Unindo-se a música ao gesto, nasceu a dança. Descobertos, o som, o ritmo e o movimento, o homem passou a dançar.” (GARCIA; HAAS, 2003, p. 65). Antes mesmo de usar a palavra, o homem já usava do movimento corporal para expressar seus sentimentos, sendo a dança a arte mais antiga criada por ele.

Segundo Mendes (1987), os primeiros registros de atividades dançantes datam do Paleolítico Superior, quando o pensamento mágico era o que dominava e a dança assumia o papel de alcançar os desejos dos homens por suas ações mágicas. No Neolítico, a dança passa a ter um papel importante, sendo a arte dominante naquele período. Sua execução ficava a cargo dos homens, principalmente magos e sacerdotes, tornando-se a dança um ritual.

Podemos constatar certo consenso entre os autores no que se refere à presença da dança nos grupos sociais desde os tempos mais remotos. Entretanto, se tomamos o processo de gênese desta particularidade da cultura corporal buscando compreendê-la a partir de seus aspectos teóricos, devemos reconhecer que o que sempre existiu são aqueles aspectos externos a essa atividade, e não a dança que conhecemos hoje. Obviamente que ao bater as mãos, os pés contra o chão nos movimentos de giro e nas formações circulares, é como se estivéssemos diante de uma apresentação de dança tal qual conhecemos hoje, porém esses elementos se limitam às suas características externas e não a sua essência enquanto produção humana.

Como aponta Nascimento (2014), ao compreendermos que tais práticas corporais desenvolvidas nas comunidades primitivas já são consideradas dança em seus graus mais elevados, acabamos por analisar seu desenvolvimento regido pelos aspectos externos dessa prática corporal: o movimento corporal em si, o que denota uma conceituação empírica da dança. A autora alerta que, se partimos dessa compreensão, perdemos de vista aquilo que é o mais determinante em qualquer atividade humana, a sua condição de produto e produtora das relações sociais em dado período histórico.

Pode-se virar e revirar as ações de dança praticadas pelas tribos primitivas ou mesmo pelos gregos e egípcios da Antiguidade e a única “essência” que se encontrará nelas é a essência de sua própria condição como prática social *daquela* sociedade. É inútil buscar nelas a “essência” da atividade de dança que existe hoje, simplesmente porque essa essência surgiu, justamente, nas formas modernas e contemporâneas de dança. (NASCIMENTO, 2014, p. 81).

A dança de hoje e a dança dos povos primitivos não são a mesma atividade. Não são os mesmos motivos, os mesmos modos de ação e relação do homem com o mundo, com os outros e consigo. Os movimentos corporais surgidos nos primórdios da humanidade, que hoje chamamos de dança, surgem como parte da atividade humana produtiva, mais precisamente como parte religiosa direcionada a controlar a natureza, garantindo as condições necessárias para a reprodução da vida (NASCIMENTO, 2014).

Nas suas formas elementares, essas práticas se manifestavam através da imitação das forças da natureza que traziam consigo a ideia da imitação para domínio dos poderes das forças naturais. Imitando a força dos ventos o homem poderia controlá-lo, impedindo a destruição e devastação da tribo nos eventos climáticos. Segundo Garcia e Haas (2003), ao imitar o gesto dos animais na dança *pantomima*²⁴, o homem tinha por objetivo dominá-los em sua atividade de caça.

Nas arcaicas sociedades agrícolas originaram-se os ritos de fertilidade. Simulando a natureza e seus ciclos, as danças e dramatizações integravam os ritos com o objetivo de obtenção de colheitas fartas. Mendes (1987) explica que os homens, dominados pelo pensamento mágico, acreditavam ser possível, através de representações pictóricas, alcançar seus objetivos, como, por exemplo, abater um animal.

Tornava-se necessário então transmitir ao solo, através da magia [dança], a capacidade reprodutiva dos animais e seres humanos. Assim as espigas cresceriam como criança no ventre

²⁴ Arte de demonstrar, através de gestos e/ou expressões faciais, os sentimentos, pensamentos e ideias, sem utilizar palavras. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/pesquisa>, acessado em 14/12/2015.

materno, garantindo a continuidade da vida. (PORTINARI, 1989, p.18).

O estado de transe, de êxtase e vertigem era conseguido pelos pulos e giros constantes a partir da ação corporal, supondo assim que, ao dançar, criava-se um estado propício de comunicação com os entes superiores. A proteção, a fertilidade e o sucesso da colheita eram invocados pelo ato de dançar. “As ‘ações de dança’ surgem como um meio para concretizar o trabalho produtivo, concretizar os modos de produção e reprodução da vida humana.” (NASCIMENTO, 2014, p. 82).

Para além disso, era preciso estabelecer um nível de comunicação com os deuses. Garcia e Haas (2003) consideram que a dança na era primitiva era usada para agradecer aos deuses, sendo que o homem primitivo dançava em cada manifestação da sua vida (celebração e divertimento). Para Portinari (1989), desde que a agricultura fixou o homem ao solo, a primavera era celebrada como um sinal de que os deuses permitiam ao homem continuar vivendo. Em retribuição, a comunidade oferecia presentes e sacrifícios.

Quando as ações de dança passam a ter um papel *litúrgico* para uma tribo ou para uma civilização (particularmente para as civilizações grega e egípcia), quando passam a ser uma ação de grande importância para o conjunto do ritual religioso [...] torna-se necessário cuidar *intencionalmente* dessas ações; *fazê-las de um determinado modo* e fazê-las do melhor modo possível, a fim de se atingir o objetivo geral almejado: uma ou outra forma de comunicação com os deuses. (NASCIMENTO, 2014, p. 86, grifos do autor).

As danças, neste percurso, começam a se especializar, sendo requeridos padrões de execução cada vez mais elevados, alcançado apenas com ensaios e treinamento, deixando de ser acessíveis a todos. As ações de dança começam a se especificar também conforme o ritual litúrgico ao qual se referiam. “Há, assim, uma especialização ou diferenciação entre os conteúdos e formas das ações de dança a depender do ritual litúrgico ao qual ela responde” (NASCIMENTO, 2014, p 87). A especialização dos indivíduos exige que se estruturarem treinos, ensaios e aprendizagens específicas para se dominar e criar

novas ações. Os movimentos precisavam ser corretamente executados para que os fins dos rituais litúrgicos pudessem ser atingidos.

Garcia e Haas (2003) apontam que na civilização egípcia os camponeses tiveram um contato maior com as danças coletivas e com os ritos de fecundidade. Os nobres só executavam danças individuais e austeras, sendo esses considerados dançarinos de uma classe especial. Já na civilização Grega os cultos a Dionísio e a outros deuses gregos fizeram com que, aos poucos, aparecessem atores profissionais que começaram a cobrar ingressos por aquelas apresentações que anteriormente eram públicas e gratuitas. Mendes (1987) destaca que a dança, como manifestação espontânea do homem, aos poucos é substituída por uma atividade definida e cultivada. Portinari (1989) focaliza o início do uso de decodificações na civilização egípcia, garantindo a repetição de um esquema. “Havia diretivas para a ação, precedida pela identificação de cada deus [...]. Diversos tipos de registros levam a crer que a dança egípcia era severa, angulosa, com muitos movimentos acrobáticos como a ponte [...]” (PORTINARI, 1989, p. 21-22). O autor afirma ainda que,

Em Esparta, por exemplo, os meninos praticavam diariamente a *embateria*, ginástica rítmica que lhes dava a resistência e a agilidade necessárias à vida militar. E na requintada Atenas só se considerava educado o homem que, além de política e filosofia, soubesse também tocar algum instrumento, cantar e dançar. (PORTINARI, 1989, p. 33-34).

Na avaliação de Nascimento (2014), a busca da perfeição dos movimentos, bem como a busca de determinada ordem adequada para esses movimentos constitui, ainda que de forma bastante primitiva um momento do processo de desenvolvimento dos embriões da criação de uma imagem artística. O motivo ainda seguia sendo externo ao objetivo que começava a se formar na ação da dança. Ou seja, “O *motivo* residia na atividade religiosa, em *comunicar-se com um Deus*, ao passo que o *objetivo* referia-se a organizar as ações corporais de um ou outro a fim de efetivar essa comunicação”. (NASCIMENTO, 2014, p. 87, grifos da autora).

Outro fator importante no processo de gênese da ação de criação de uma imagem artística como um objeto da atividade humana foi a ruptura de seus fins litúrgicos e utilitários. “[...] o objetivo próprio da

ação de dança passa a ser uma ação cada vez mais intencional para o homem. O processo de laicização da dança permitiu, por outro lado, que essa ação fosse praticada com um fim ‘em si mesma’”. (NASCIMENTO, 2014, p 88, grifos da autora). A ação de dança passa a ser praticada por prazer, como forma de recreação ou brincadeira. O controle máximo e consciente das ações, como fim comunicativo, torna-se desnecessário.

Uma *brincadeira de dança*, nesse momento, não exigia que os sujeitos realizassem nas máximas possibilidades existentes, posto que essa *forma de dança* não representava ou supria uma necessidade coletiva para essa sociedade. Somente com o próprio desenvolvimento da dança como parte da vida não utilitária é que essa necessidade coletiva começa a surgir nela. (NASCIMENTO, 2014, p. 88, grifos da autora).

Para Portinari (1989) o que se verifica durante os séculos medievais continuará ocorrendo depois também. As danças nascem de manifestações populares livremente improvisadas ao som de instrumentos rústicos. Segundo Mendes (1987, p. 19),

Ao longo da Idade Média a dança permanecia como atividade recreativa, não-profissionalizada, entre a nobreza, a corte e as camadas populares. E de forma não-organizada, sem lugar fixo, era o meio de vida dos artistas ambulantes, que se exibiam nas feiras, nas praças públicas.

Segundo Nascimento (2014), é a partir destes dois momentos – a especialização dos movimentos e a ruptura com os fins litúrgicos e utilitários – que a ação da dança ganha as primeiras condições objetivas para se transformar em atividade. A organização das ações corporais comunicativas é transformada como um fim último da ação do homem: em seu motivo. Agora a dança não se apresenta como uma ação dentro da atividade produtiva ou religiosa. Sua finalidade extrapola os limites da atividade produtiva do homem e da necessidade de comunicação com os deuses. A dança passa a ser atividade, ganhando autonomia entre as diversas práticas sociais.

O advento da Igreja Católica na Idade Média coloca-se como significativo marco do desenvolvimento da dança como parte de

atividades não utilitárias no mundo ocidental. Para a igreja a dança deveria ser um puro ato de divertimento, procurando fazer dela uma expressão de seus dogmas. Essa ação ligada ao mundo da santidade católica impulsionou a materialização da “lei da erosão do sagrado”²⁵ nas ações de dança (BOURCIER, 2001). Para Nascimento (2014), isso significou uma nova etapa no processo de constituição dos embriões da criação de uma imagem artística com as ações corporais, marcada como forma de brincadeira e divertimento, uma forma de ação livre.

Porém, para a cultura aristocrática que se desenvolvia nesse período, a dança apenas como divertimento não era suficiente, “[...] era preciso elevar a dança ao status de um *particular* divertimento de classe.” (NASCIMENTO, 2014, p 89-90, grifos da autora). A dança passa a fazer parte do entretenimento da aristocracia nas festas da corte, começando a explicitar em si a divisão entre a cultura senhorial e a campesina.

Mendes (1987) relata que, aos poucos, atores e dançarinos populares começam a ser imitados pelos nobres e suas ações passam a ser depuradas pelos mestres de baile, transformando-se finalmente em danças da corte. Portinari (1989) destaca que os trovadores, menestrelis e jograis desempenharam um papel de relevo no sentido de refinar e alegrar a vida dos castelos medievais, favorecendo o gosto pela poesia, música e dança entre a nobreza. As danças populares da época, absorvidas pela classe dominante, são levadas a recinto fechado, com indumentárias pesadas e elegantes que caracterizavam a aristocracia (GARCIA; HAAS, 2003).

Segundo Nascimento (2014), a história do desenvolvimento da dança como arte está intrinsecamente associada à classe dominante. A dança da classe dominante é a que pôde se constituir objetivamente no processo histórico de formação e desenvolvimento da dança. Essas relações que expressam as ideias das classes dominantes são expressões do domínio objetivo destas classes em relação aos rumos e modos de organização das relações sociais direcionadas a produzir e reproduzir nossas vidas.

Por isso, afirma Nascimento (2014), esse particular processo de desenvolvimento da dança burguesa permitiu o desenvolvimento geral e em graus elevados da relação de criação de uma imagem artística com as ações corporais, tanto em suas possibilidades técnicas quanto criadoras. “Na história da humanidade, grande parte das *máximas* capacidades

²⁵ “A lei universal da erosão do sagrado verificar-se-á, como quando da passagem do paleolítico à época da produção.” (BOURCIER, 2001, p. 24).

humanas produzidas (nas diferentes esferas da vida) surgiram ou foram impulsionadas pelas classes dominantes então no poder.” (NASCIMENTO, 2014, p. 92, grifos da autora). Parte das condições objetivas relaciona-se diretamente ao tempo livre para dedicar-se às atividades não diretamente produtivas, podendo então especializar-se na dança. Nas palavras de Portinari (1989, p. 56),

A espontaneidade inicial é substituída assim por floreios nos passos, postura estudada, movimentação codificada. Esse processo determina a necessidade de mestres que vão começar a aparecer nas cortes renascentistas.

Nascimento (2014) esclarece que o processo de surgimento e desenvolvimento da dança como arte se inicia de forma explícita nas cortes do século XVI, sob a forma de balé da corte. É nesta fase que surge o profissionalismo na dança, com dançarinos profissionais e mestres de dança. Esse processo é marcado por um movimento de disciplinarização da dança, que passa a ser submetida a certas regras, técnicas e padrões compatíveis à nobreza.

Aqui se verifica novamente a mudança de finalidade na atividade de dança. Ao mudar a finalidade, também se alteram os motivos e tarefas. Agora não basta dançar livremente por puro prazer e divertimento. As ações e operações na atividade de dança precisam ser realizadas de maneira disciplinada e dentro de certas regras e padrões definidos pela nobreza. “Esse terceiro momento na relação de domínio do homem sobre as ações corporais de dança desenvolve-se, marcadamente, a partir do processo de aproximação da dança à Arte.” (NASCIMENTO, 2014, p. 96).

Para Portinari (1989), ao contrário do que acontecia na Idade Média, o homem no período Renascentista já não se sente um mero objeto dos desígnios divinos. Sente-se parte da natureza e compreende as possibilidades de seu agir sobre ela.

As coreografias dos triunfos eram majestosas, conservando a solenidade da *basse danse*. Os próprios nobres serviam de intérpretes, já que na época renascentista, imitando a antiga Grécia, a dança passou a fazer parte da educação. Logo, tornou-se necessário introduzir nas cortes a figura do mestre de dança. A ele competia, além de ensinar os passos, fazer também a marcação

coreográfica em torno de um tema escolhido pelo senhor que o empregava. (PORTINARI, 1989, p. 58).

Destaca-se nesse período o surgimento do balé, que ganha forte impulso evolutivo, segundo Garcia e Haas (2003), com a criação da Academia Real da França, por Luiz XIV, no ano de 1661. O balé se desenvolve com virtuosismo, estética e com princípios coreográficos, passos e movimentos definidos. As indumentárias também são modificadas nesse período, aparecendo as túnicas, os maiôs e os sapatos sem saltos, que tornam os trajes mais leves e a expressão facial mais valorizada.

Segundo Nascimento (2014), esse desenvolvimento geral da dança deu-se somente a partir de diferentes formas concretas e particulares de dança. Para que essa ação, a princípio particular, se transformasse em geral, foi necessário o desenvolvimento de variadas formas ou escolas de dança, além de outras ações corporais particulares relacionadas à mímica e ao circo. “O geral, portanto, a ação de criação de uma imagem artística, aparece ou surge como um produto da prática social humana, que permitiu desenvolver diferentes formas particulares de ações corporais expressivas e não utilitárias.” (NASCIMENTO, 2014, p. 97).

Foi ao longo do século XX que uma relação entre o geral e o particular da dança, mais ou menos consciente do homem, começa a se constituir. Surge a dança moderna, que nascida do balé clássico e/ou romântico²⁶, busca contrapor-se a ele. Portinari explica que (1989) a dança moderna não contradizia totalmente o vocabulário acadêmico utilizado até então na dança. O que as escolas de dança buscavam era a libertação do maneirismo²⁷ exagerado, do excesso mímico, do gesto gratuito.

²⁶ “O período romântico no ballet estendeu-se mais ou menos de 1830 a 1870 e refletiu as tendências convergentes em todas as artes e no próprio movimento social [...]. Dois aspectos se sobressaíram deste período histórico: a atenção dispensada ao colorido da natureza e ao elemento exótico que pudesse estar ali contido, e a preferência pelo sobrenatural, pelo espírito e pelo irracional” (CAMINADA, 1999, p. 17). O Romantismo surge como uma reação à crença da razão humana que havia caracterizado o Iluminismo.

²⁷ O Maneirismo desenvolveu-se em Roma entre os anos de 1520 até por volta de 1610, sendo um movimento artístico afastado conscientemente do modelo da antiguidade clássica. Teve por tendência uma estilização exagerada e um capricho exacerbado nos detalhes, extrapolando as rígidas linhas cânones

As razões que levam o dançarino a dançar e as próprias razões atribuídas à existência da dança passam a ser questões importantes para cada uma das escolas, gerando motivos de disputas a respeito da determinação de quais elementos seriam mais importantes ou essenciais para se fazer dança. Essas escolas explicitam pela primeira vez que o balé é uma dança particular e não a dança geral.

A dança em geral e a essência da dança é, por conseguinte, um fato objetivo, alcançado pelo processo de desenvolvimento das diversas práticas e escolas de dança *em nossa sociedade*. A dança em geral existe objetivamente e se expressa nas diversas (ou em *todas*) as formas particulares de dança existentes hoje. (NASCIMENTO, 2014, p. 99, grifos da autora).

Podemos verificar que Nascimento (2014) toma os episódios históricos para mostrar quais foram os momentos decisivos na transformação da dança em atividade e quais foram as mudanças que possibilitaram tal desenvolvimento, isto é, explicita as mediações do processo. Nas obras de Portinari (1989), Mendes (1987) e Garcia e Haas (2003), embora os autores acompanhem a continuidade dos fatos históricos e apresentem as peculiaridades destacadas por Nascimento (2014), não há a compreensão por parte deles – de maneira consciente ou não – de que esses fatos foram marcantes para podermos entender a dança no que ela é hoje como essência, a partir da mediação Arte-espetáculo. Segundo Nascimento (2014), a dança em geral representa o objetivo particular das ações corporais que puderam ser desenvolvidos ao longo da história como um objetivo último da ação humana.

Contar os fatos históricos não é o suficiente para que possamos compreender o objeto em seu desenvolvimento e origem. Saber que a dança primitiva era executada em formações circulares e sem contato entre os dançarinos nos diz muito pouco desse processo. Relata apenas as características externas e diretamente observáveis: por que realizam os movimentos dessa forma? Qual a finalidade de executar determinada ação motora? Quais os motivos que os levavam a executá-la? Verificamos que nas obras há um forte indício de tomada do conceito dança a partir de seus traços empíricos, o que obstaculiza a compreensão

de seu processo de gênese e desenvolvimento partindo dos nexos e mediações que tornaram a dança uma particular atividade humana.

Finalizando a seção e pelas considerações apresentadas das elaborações conceituais, da organização das “atividades” e pela história da dança analisada, compreende-se que as quatorze obras apresentadas neste tópico, tomadas como referência básica para a formação de professores de Educação Física, no que tange ao conceito dança, apoiam-se predominantemente em conteúdo empírico. Em vários momentos, aquilo que se apresenta de maneira imediata pelos órgãos dos sentidos é tomado como central para a definição do conceito dança.

Sendo assim, perante as obras já apresentadas, destacamos na última unidade de análise deste estudo a obra de Marques (2007), que apresenta críticas sobre o ensino da dança na escola. A autora expõe suas considerações afirmando que a organização do ensino da dança na escola precisa ser repensada, de forma a superar as abordagens espontaneístas e naturalizantes que a orientam. Marques (2007), embora careça de respostas teóricas sobre como essa organização se daria, reconhece a necessidade de se aprofundar a relação entre dança e Educação, em vista de sua integração na formação criativa e crítica dos alunos, como veremos a seguir.

2.2 OBRAS QUE APRESENTAM INDÍCIOS DE SUPERAÇÃO

Das quinze obras analisadas, o estudo de Marques (2007) nos apresenta avanços teóricos relevantes para se pensar a dança para além de sua manifestação prática imediata. Por essa razão, optamos em tratá-la em uma seção à parte.

Marques (2007) reconhece que o ensino da dança engloba conteúdos bem mais amplos e complexos do que o simples dançar na escola e por isso critica as abordagens de dança que reduzem suas finalidades ao relaxamento, à expressão e à liberação de emoções dos alunos, ou ainda para melhorar a coordenação motora. A autora reconhece a dança como uma forma de arte e a considera imprescindível na formação de “corpos” criativos e críticos. A autora também critica as abordagens de dança que, apoiadas no espontaneísmo e nos chamados processos de criação “natural” dos alunos, acabam por negar conteúdos e saberes da dança.

Por esses e outros apontamentos é que consideramos que a obra de Marques (2007) apresenta indícios de superação relevantes para o ensino da dança na escola, em contraposição às demais obras apresentadas. Fazemos, portanto, uma breve exposição de seus

argumentos, justificando a opção em tratá-la como um avanço para a abordagem da dança na Educação Física escolar.

Para Marques (2007) devemos lançar um “olhar” mais crítico sobre a dança na escola hoje. Devemos nos perguntar sobre o real papel da dança na escola formal, um espaço privilegiado para seu ensino. Segundo ela, sabemos da forte relação cultural de nosso país com a dança, o que tem excluído a possibilidade de aprofundá-la com maior amplitude e clareza. Para Marques (2007), aparentemente qualquer pessoa pode se transformar em professor de dança por direito cultural adquirido. No entanto, o estudo e a compreensão da dança vão muito além do ato de dançar, segundo a autora.

A idéia de que ‘dançar se aprende dançando’ é, na verdade, uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente incorporados às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino da dança engloba [...] conteúdos bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de carnaval ou reprodução de uma dança popular. (MARQUES, 2007, p. 19).

A autora expõe sua preocupação com relação ao aprender dança reduzido ao ato prático de dançar, posição que à primeira vista confronta-se com as demais obras apresentadas. Para a autora, não podemos desconsiderar as múltiplas relações que perpassam o ensino da dança na escola. Reforçamos o pensamento de Marques (2007) retomando a crítica de Davýdov (1982), ao afirmar que a apropriação do conceito empírico pela lógica tradicional supõe não só conhecer os traços externos do objeto, senão também saber empregá-los na prática.

Além disso, observa Marques (2007), muitos professores não sabem exatamente o que, como ou até mesmo por que ensinar dança na escola. A formação de professores que atuam na área da dança é apontada como um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino desta arte no sistema escolar.

A dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação dos profissionais nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo

criativo que poderia estar ocorrendo na educação básica. (MARQUES, 2007, p. 22).

Não se pode, segundo Marques (2007), continuar reafirmando a dança como sendo boa para relaxar, para soltar as emoções, para expressar-se, para conter a agressividade, para acalmar ou melhorar a coordenação motora. Na avaliação da autora, a escola pode fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade.

A escola teria, assim, o papel não de ‘soltar’ ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 2007, p. 23-24).

Conforme exposto na seção anterior, muitas das obras de referência básica analisadas afirmam a importância da dança na escola pelas possibilidades expressivas e pelos “efeitos” emocionais que resultam de tal expressão. Marques (2007) critica tal posicionamento e reconhece a dança como possibilidade de construção de conhecimento, elemento de educação do ser social. Para ela não basta usar a dança para relaxar e descontrair os alunos. Esta precisa ser pensada como forma de conhecimento crítico que deve ser utilizado para transformar a própria dança e também a sociedade.

A grande contribuição da dança na escola, segundo a autora, está em compreender estética e artisticamente a dança pelo engajamento integrado de nossos corpos com o seu “fazer-pensar”. “Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte.” (MARQUES, 2007, p. 24). Para a autora, a dança não é um amontoado de emoções que permite que nos autoexpressemos, que aliviemos as tensões; a dança, como forma de arte, está ligada com o sentimento cognitivo e não somente com o afetivo – ou o liberar de emoções. Por meio de nossos corpos, dançando, os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e esteticamente. “A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e

crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual.” (MARQUES, 2007, p. 26).

Marques (2007) afirma que a dança é uma particular forma de arte e compreende sua importância atrelada ao desenvolvimento do cognitivo dos alunos e não somente com os sentimentos afetivos. Ela entende que a especificidade da dança está em tratá-la como arte e não como movimento, terapia ou recurso educacional. Embora não fique claro na obra como o ensino da dança seria organizado de modo a tratar a dança como uma forma de arte, importa salientar a preocupação da autora em não reduzir a apropriação da dança ao movimento, ao seu fazer prático, realçando a relação indissolúvel entre dança e arte.

Nesse sentido, Marques (2007), apoiada nos estudos de Rudolf Laban²⁸, destaca um grupo de conteúdos a serem tratados na escola, denominado pela autora de *textos* e *contextos* da dança. Ao tratar dos *contextos* da dança, incluem-se os saberes sobre a dança ou o conhecimento indireto da arte (elementos históricos, culturais, sociais, estética, sociologia, música, etc.). Já o grupo dos *textos* possibilita um conhecimento direto da dança (improvisação, composição coreográfica, repertório), garantindo a presença da dança como arte nos processos educativos.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica). (MARQUES, 2007, p. 31).

Marques (2007) também manifesta a preocupação com a quantidade de termos e nomenclaturas que se referem à dança no contexto educacional. Ela se pergunta: será que não podemos

²⁸ Rudolf Laban é considerado um dos principais teóricos do movimento moderno. Laban trabalhou durante sua vida formulando uma ciência que chamou de *coreologia*, ou “estudo da dança”. Segundo a coreologia a dança é, na verdade, uma articulação entre movimento, dançarino, som e espaço geral. (CAMINADA, 1999).

simplesmente dizer que estamos ensinando dança nas escolas? De acordo com Marques (1999, apud MARQUES, 2007, p. 142),

[...] todos esses sobrenomes e/ ou apelidos dados à dança por educadores são consequências, reflexos e ao mesmo tempo combustíveis do processo de escolarização por que passou – vem passando – a dança em nossas instituições de ensino. Com todas essas nomenclaturas, acabamos assumindo realmente uma diferença entre a dança produzida na sociedade e a dança presente nas escolas. A primeira é arte, a segunda é educação.

Ao enfatizar que a dança na escola é diferente da dança fora dela, acabamos negando sua presença na escola como área de conhecimento em si, ou seja, como arte. Marques (2007), ao discutir sobre uma dessas nomenclaturas utilizadas, apresenta a dança criativa, elaborada por Rudolf Laban e Margaret H'Double. Segundo ela, para esses autores, a expressão através da atividade corporal é tão espontânea e natural quanto o ato de respirar. A vontade inata da criança de fazer movimentos é uma forma inconsciente de extroversão e exercício que fortifica suas faculdades espontâneas de expressão. As práticas sugeridas por esses autores buscam não invadir o mundo da criança, possibilitando o desenvolvimento natural do artista que existe dentro de cada uma. Tais afirmações trazem consequências relevantes para o ensino da dança na escola que a autora busca confrontar em sua obra.

Marques (2007) considera que esse eixo pedagógico só veio reforçar as ideias modernistas sobre arte/dança da criança, gerando a crença no que hoje chamamos de espontaneísmo. Muitos conteúdos e saberes vão sendo negados e suprimidos com o propósito de não interferir no processo de criação “natural” do aluno. A autora se apoia em Demerval Saviani quando declara que a pedagogia se equivoca ao deslocar o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, do diretivismo para o não-diretividade.

Assim, aquilo que ‘estaria de fora’, ‘além deles’ (dos alunos), e que poderia estabelecer uma mediação na relação professor-aluno – o saber – acaba sendo excluído. Ao excluí-lo, funda-se a expressão corporal – e as modalidades criativas de

dança –, que são raramente consideradas dança, mas educação. (MARQUES, 2007, p. 147).

A autora valoriza o saber enquanto mediador na relação entre professor e aluno. Sua crítica volta-se à exclusão desse saber no trato com a dança, o que reduz seu ensino ao ato prático de dançar. Consideramos a crítica relevante perante as abordagens que permeiam o campo educacional historicamente, que ora centraram sua atenção no professor, ora no aluno, desconsiderando as mediações intrínsecas à atividade de ensino, onde professor e aluno se encontram em mediação com o conhecimento.

Marques (2007), ao explanar sobre a dança criativa, afirma que para essa abordagem o professor deve criar as condições da experiência para que surjam as necessidades de modo que a criança aprenda por ela mesma, cabendo ao professor somente fazer com que o aluno investigue. Destaca que o discurso da dança criativa não leva em consideração paradigmas de Educação que correspondam a propostas sociais e de participação crítica do indivíduo na sociedade. “Ao contrário, centra-se em si mesmo, no corpo e no movimento de cada um, nas sensações e no sentimento de cada indivíduo.” (MARQUES, 2007, p. 153). A dança, assim como os alunos, é isolada do seu contexto sócio-político-cultural quer pelo silenciamento de seus corpos à vontade do professor, quer pelo mergulho no ser sensível individual. Para Marques (2007, p. 154), “está claro que a pedagogia tradicional para o ensino da dança, e mesmo a pedagogia da ‘dança criativa’, contribuem para manter não apenas o mundo da dança, mas o mundo geral tal qual são.”

Verificamos na obra de Marques (2007) uma ampliação da abordagem do conceito dança. Embora os elementos ainda permaneçam dissociados formalmente entre os contextos e textos abordados pela autora, ela apresenta críticas pertinentes ao ensino tradicional da dança na escola. Mesmo que possamos verificar a prevalência de uma relação imediata com o conceito dança a partir da apropriação de suas características externas, pelos avanços que apresenta não podemos aproximar a compreensão da autora com as demais obras analisadas no início deste capítulo.

Sobre o conteúdo empírico presente na abordagem de Marques (2007), vale explicitar como a autora compreende os “conteúdos” específicos da dança. Inicialmente apresenta a divisão dos conteúdos em *textos* e *contextos*: os *textos* voltados ao conhecimento direto da dança e os *contextos* que tratam do conhecimento indireto da arte (história, cultura, sociologia, entre outros). Assim, os aspectos e estrutura do

movimento, as disciplinas que contextualizam a dança e as possibilidades de vivenciar a dança em si precisam se colocar em diálogo nas aulas. Segundo Marques (2007, p. 30), “é essencialmente a escolha dos textos que, articulada aos itens anteriores [contextos], garante a presença da dança como arte no processo educativo”. Nesse aspecto percebemos certa dicotomia entre teoria e prática, embora a autora anuncie a necessidade de superar essa diferenciação.

Acreditamos que o conceito teórico da dança carrega consigo todas essas dimensões. Não são dimensões específicas que interagem para resultar na dança escolar. Essas estão intrínsecas ao conceito teórico do objeto, em seu processo de origem e desenvolvimento de sua estrutura. Constatamos em Marques (2007) a necessidade de pôr em relação esses elementos, o que indica uma abordagem empírica do conceito na organização do ensino. A autora não se propõe a analisar a dança em seu conteúdo teórico. Porém, para defender que a finalidade da dança é formar o aluno de maneira crítica e criativa, acreditamos que tal perspectiva seja fundamental.

Também nesse sentido, a autora, ao se perguntar sobre qual dança devemos ensinar na escola, argumenta que a improvisação e a composição coreográfica são as “danças” a serem abordadas. Entretanto, Marques (2007) alerta os professores para a reflexão sobre quem está dançando, levando em conta os alunos e seus próprios repertórios de dança. Assim, o professor engajado no contexto do aluno se torna um propositor, um interlocutor entre os contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido. Novamente, embora a autora construa críticas frente à espontaneidade com que a dança é abordada na escola, observamos que as experiências trazidas pelos alunos – produzidas na cotidianidade dos mesmos – são tomadas como centrais na proposição de ações de ensino, resultando que o professor apresente-se como interlocutor das experiências dos alunos e do conhecimento em dança. Verificamos fragilidades na produção da autora nesse aspecto, onde ao mesmo tempo em que constrói críticas frente a isso, não consegue superar tal abordagem na obra.

No entanto, as críticas de Marques (2007) ao espontaneísmo com que a dança é tratada na escola, às finalidades equivocadas que assume nas aulas e sua redução ao ser tratada apenas em seu agir prático nos revelam possibilidades de superação no trato com o objeto. Suas críticas alinham-se na busca de uma nova organização das aulas, considerando a dança um conhecimento que precisa ser apropriado pelos alunos de forma crítica, vislumbrando transformações sociais imprescindíveis na construção de uma sociedade melhor. Ainda que não traga respostas

sobre isso, a autora é clara ao afirmar que o ensino da dança precisa ser repensado, gerando a necessidade de novas pesquisas e diálogos por aqueles que vislumbram a arte e a dança por outra perspectiva na escola.

Nesse sentido apresentamos o terceiro capítulo deste estudo, onde buscamos apresentar avanços teóricos frente a esse conteúdo empírico. A tese de Nascimento (2014) nos possibilita avançar nos debates e compreender o conceito dança e a organização de sua apropriação tendo por objetivo último o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, função social da escola para a psicologia histórico-cultural e para o ensino desenvolvimental.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL

As pesquisas no campo da Educação Física escolar a partir dos princípios teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural ainda são minoria. São poucos os grupos da área que tomam a psicologia histórico-cultural e a proposta de ensino desenvolvimental na elaboração de pesquisas em vista de uma nova organização e proposição de ensino.

Na qualidade de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola (GEPEFE/UNESC) vimos nos dedicando ao estudo e compreensão da Educação Física por essa perspectiva, buscando avançar nos debates da área e superar as abordagens empíricas que prevalecem no tratamento de seus conceitos.

Uma das últimas produções que nos dá novas possibilidades de avanço nessas discussões é a tese de Nascimento (2014), intitulada *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. Logo após sua publicação, tomamos esse material como base de estudo e aprofundamento teórico, sugerindo-nos novas análises, problematizações, dúvidas e encaminhamentos.

Conscientes de nossos limites de análise dessa teoria, acreditamos no avanço deste trabalho para nossa área de estudo e nas possibilidades de desdobramentos que surgirão a partir dele. Nesse sentido, neste capítulo nos dedicamos a apresentar nossas apropriações iniciais da obra e algumas reflexões sobre a conceituação teórica da dança.

Apresentamos as principais elaborações de Nascimento (2014) na defesa de uma explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal. Tomamos como centro de análise o objeto de *criação de uma imagem artística com as ações corporais*, objeto central da estrutura das atividades de dança, mímica e circo.

A principal tese de Nascimento (2014) é de que os objetos de ensino da Educação Física precisam ser elaborados por uma explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal. Na busca da conceituação sobre seus objetos de ensino, a autora mira também a conceituação própria da objetividade que essa disciplina trata. Por isso, destaca a importância de extrapolar os limites de sua nomeação empírica, pois é recorrente associarmos a Educação Física como sendo o jogo, a dança, o esporte, a luta. A seguinte pergunta é levantada pela autora: “Qual o *fenômeno particular* que a Educação Física trata em sua prática de ensino, fenômeno esse que

aparece nos jogos, nas danças, nas lutas e nas ginásticas e que se constitui como o *objeto* de sua ação pedagógica?” (NASCIMENTO, 2014, p. 17, grifos da autora).

Nascimento (2014) afirma a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, referindo-se a um tipo particular de prática social. De acordo com a autora, a adoção do termo cultura corporal se dá pela significação que essa expressão carrega a partir de uma perspectiva histórica e cultural da Educação Física. Essa compreensão, elaborada pela perspectiva crítico superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), busca compreender a prática pedagógica a partir de uma base materialista histórica e dialética.

Para Nascimento (2014), analisar os objetos de ensino da Educação Física significa explicar e compreender as necessárias condições que permitiram seu desenvolvimento, transformando-o naquilo que é hoje. Nesse sentido, é preciso examinar o processo de desenvolvimento da cultura corporal como uma forma de manifestação e desenvolvimento das práticas corporais em nossa sociedade. A autora defende a perspectiva de uma análise lógica e histórica dos objetos de ensino da Educação Física, contribuindo também para a sistematização dos conhecimentos que os constituem.

Compreender conceitualmente um determinado fenômeno, ou apreendê-lo teoricamente, significa apreendê-lo a partir do ponto de vista da atividade prática da humanidade, analisando a necessidade que deu origem e permitiu o desenvolvimento daquele fenômeno e de todas as suas formas de manifestação particulares e singulares. (NASCIMENTO, 2014, p. 28).

A análise dos objetos de ensino da Educação Física apresenta-se como importante fator para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, tendo em vista a formação do aluno nas mais amplas possibilidades de desenvolvimento da criatividade, da personalidade e das funções psíquicas superiores. Nessa linha de pensamento, o trabalho de Nascimento (2014) nos possibilita hoje compreender o trabalho educativo em Educação Física por outro aspecto, direcionado por outra organização pedagógica, apoiada em uma nova síntese dos objetos de ensino desta área, representando a condição inicial para que possamos elaborar os conteúdos de ensino e as tarefas de ensino com as atividades da cultura corporal.

Para a investigação dos objetos de ensino da Educação Física, Nascimento (2014) afirma a importância da identificação e análise das relações essenciais das atividades da cultura corporal. A *essência*, segundo a autora, diz respeito ao conjunto de relações sociais que organizam e determinam o processo de desenvolvimento e surgimento de suas formas de existência. As relações essenciais, no entanto, referem-se ao conjunto das relações sociais que são hoje as determinações fundamentais para o processo de surgimento e desenvolvimento das diferentes atividades da cultura corporal. “Compreender a essência de um fenômeno implica, necessariamente, em analisar e compreender o processo de desenvolvimento desse fenômeno em questão, o que requer que a investigação ocorra a partir das bases teóricas de uma análise histórica²⁹.” (NASCIMENTO, 2014, p. 35).

O ponto de partida da análise história das atividades da cultura corporal, todavia, refere-se a um traço que seja também essencial desse fenômeno, residindo nas relações internas, necessárias e fundamentais da cultura corporal, que estão objetivadas nas suas atividades e que podem se transformar em conceitos.

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as relações as quais nomeamos de *criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal*. Essas são as relações essenciais no âmbito da *prática corporal* em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (NASCIMENTO, 2014, p.42, grifos da autora).

Muitos talvez estejam se perguntando: não seriam a dança, o jogo, a luta, a ginástica etc., os verdadeiros pontos de partida para a análise das relações essenciais das atividades da cultura corporal e que podem efetivamente transformar-se em conceitos? Conforme já destacado, podemos ainda nos perguntar: sabemos o que realmente é a dança, o jogo, a luta e a ginástica? Temos a compreensão desses objetos para além de suas manifestações e definições empíricas?

²⁹ O desenvolvimento da gênese e da estrutura de um fenômeno constitui essa unidade que podemos chamar de análise histórica. (NASCIMENTO, 2014).

Segundo Nascimento (2014), temos uma vastíssima relação de exemplos e características para cada um desses objetos, ainda continuamos sem compreendê-los teoricamente em sua essência. Na exposição das obras no capítulo 2 encontramos indícios fortes dessa abordagem. A dança é tratada como sinônimo de ritmo, movimento, expressão. Também é dividida e classificada por seus estilos: forró, valsa, samba. Porém, antes de compreender tais classificações, podemos afirmar que sabemos teoricamente o que é a dança?

O trabalho de Nascimento (2014) visa aproximar-se de uma conceituação dessas formas de atividades da cultura corporal a partir de uma conceituação propriamente teórica dos objetos de ensino da Educação Física, extrapolando meras classificações e exemplos. “[...] esses fenômenos – tais quais se apresentam para nós – são apenas fenômenos vazios na plenitude de sensorialidades empíricas.” (NASCIMENTO, 2013, p. 43). O jogo, a dança, a luta, a ginástica devem aparecer para nós sob a base do que realmente são: um conjunto de fenômenos empíricos ou formas de atividade da cultura corporal.

Nascimento (2014, p. 61) declara:

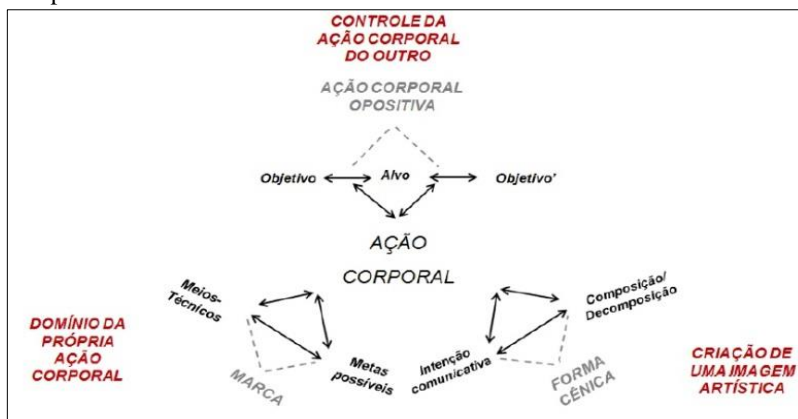
É por isso que afirmamos que a realidade concreta da cultura corporal não está nas suas formas empíricas e sensíveis, mas sim no conjunto de relações sociais que permitiram o surgimento da cultura corporal como uma atividade que encarna determinadas capacidades humano-genéricas.

Na compreensão das atividades humanas para além de suas aparências, a autora aponta que na condição de atividades da cultura corporal estas existem em três dimensões. Primeiramente, as atividades da cultura corporal são os próprios objetos que a constituem – *criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal* – em suas dimensões geral, particular e singular. Existem em relações ideais produzidas pela prática social. Em segundo lugar, as atividades da cultura corporal também são práticas concretas de atividade. Os três objetos compõem a estrutura concreta e particular da cultura corporal, a partir de formas particulares e estruturas particulares da atividade. Em terceiro lugar, essas atividades existem como atividades apropriadas pelos sujeitos. “Por essa razão, o conceito de atividade da cultura corporal deve ser uma síntese dessas três dimensões: as relações

essenciais, as formas concretas e particulares nas quais essas relações se manifestam e os sujeitos em atividade.” (NASCIMENTO, 2014, p. 47).

Para uma reconstrução lógica do processo e desenvolvimento das relações essenciais das atividades da cultura corporal, Nascimento (2014) apresenta o seguinte modelo teórico (figura 2) em seu estudo, servindo tanto como instrumento de análise para a pesquisa como modo de exposição sintética dos nexos internos identificados.

Figura 2: Modelo das relações essenciais das atividades da cultura corporal



Fonte: Nascimento (2014, p.55)

A partir do modelo podemos verificar que a ação corporal ocupa o centro dessa estrutura, representando, justamente, uma ação. Como ação, está direcionada a certos objetivos: produção da *forma cênica*, de uma *marca* ou de uma *ação opositiva*.

O processo de desenvolvimento das atividades da cultura corporal permitiu que tais relações se diferenciasssem, se especializassem e, por fim, se estruturasssem como um objeto próprio (como uma atividade própria) a qual atribuímos os nomes de *criação de uma imagem artística*, *controle da ação corporal do outro* e *domínio da própria ação*. (NASCIMENTO, 2014, p. 56).

Cada um desses objetos possui suas próprias relações internas (nexos internos), também apresentadas no modelo anterior: a) as relações entre uma *intenção comunicativa* e os *processos de composição*

e decomposição das ações corporais, tendo por objetivo a produção da forma cênica (criação de uma imagem artística); b) relação entre *objetivos opostos direcionados a um mesmo alvo*, objetivando a ação corporal opositiva (controle da ação corporal do outro); c) as relações entre os *meios técnicos* e as *metas possíveis*, objetivando a marca (domínio da própria ação corporal).

Nascimento (2014) ressalta que essas relações essenciais não se apresentam em nenhuma atividade concreta da cultura corporal.

[...] qualquer atividade particular concreta da cultura corporal apresentará uma estrutura na qual uma dessas relações ocupará o seu centro [...] ao mesmo tempo em que as demais existirão nessa estrutura particular como relações parciais ou simples. (NASCIMENTO, 2014, p. 56).

Por exemplo, ao tratar da atividade particular da dança, a relação essencial, que ocupará o centro de suas relações, é a de *criação de uma imagem artística com as ações corporais* (ocupa o centro de sua estrutura), tendo por objetivo central a criação de uma forma cênica. Contudo, não podemos negar que a relação de *domínio da própria ação corporal* esteja presente nesta atividade particular. Sabemos que nas grandes companhias de dança a técnica é exigida ao extremo, requisitando uma disciplina e um comprometimento intenso por parte dos bailarinos. No entanto, diferentemente da ginástica rítmica que se volta ao objetivo de produção da marca, a finalidade principal da dança volta-se à produção de uma forma cênica e, por isso, a relação de criação de uma imagem artística acaba sendo a central nessa atividade particular. O *domínio da própria ação corporal* e o *controle da ação corporal opositiva* se apresentam como relações parciais ou simples nesse caso (objetos secundários), subordinados a um objeto central.

Especificamente sobre o objeto de criação de uma imagem artística, esse é o objeto central da estrutura das atividades de dança, mímica e circo, e por isso ganha importância nesse estudo. Tal objeto assume certas particularidades em cada uma dessas atividades. Seu conteúdo *interno* são os diferentes elementos e a relação entre esses elementos, sintetizados na relação de *uma intenção comunicativa* e nos processos de *composição e decomposição* das ações corporais.

Cabe reforçar que para Nascimento (2014) um elemento em si não determina a existência ou não de uma atividade de dança. Por exemplo, a música por si só não produz o objeto da atividade. Para que a

música se constitua como um elemento do objeto de criação de uma imagem artística, esta deve estar subordinada à estrutura *interna* dessa atividade, subordinada às relações necessárias e essenciais que compõem essa relação: os processos de *composição e decomposição* das ações corporais em relação com determinada *intenção comunicativa*.

Quando formulamos nossa crítica às obras que tomam as particularidades externas da dança como elementos centrais e essenciais do conceito, procuramos salientar que ritmo, movimento e expressão são elementos singulares e não essenciais para a compreensão da estrutura interna do conceito de dança. Esses elementos são produto da própria estrutura geral e essencial da dança. Segundo Nascimento (2014, p. 136, grifos da autora),

Para se constituir como uma expressão do objeto de criação de uma imagem artística, uma atividade particular precisa encarnar em sua estrutura a ação explícita de *organizar as ações corporais com o fim de produzir uma forma cênica*.

Para a autora, a **organização das ações corporais no espaço** para produzir com elas determinadas **formas artísticas** constitui-se como primeira³⁰ relação a ser destacada no processo de criação de uma **forma cênica**. A ação corporal produz invariavelmente determinadas formas no espaço; portanto, quando tais formas ou desenhos são tomados como objetivo geral de uma atividade, direcionados à criação de uma forma cênica, surge a necessidade de uma resposta artística perante essa ação corporal.

[...] conhecer as diversas possibilidades de representação de uma mesma figura (as diversas *formas* de representá-la através das ações corporais) faz parte, igualmente, do objetivo da atividade artística e somente através desse processo que se pode verdadeiramente atingir o produto dessa atividade: a representação de uma figura ou a criação de uma forma cênica como arte. (NASCIMENTO, 2014, p. 140, grifos da autora).

³⁰ Primeira não em termos de ordem, mas de relevância na composição da atividade.

É pela relação mútua estabelecida entre uma **ideia artística** (intenção comunicativa) e os processos de **composição e decomposição** das ações corporais que Nascimento (2014) compreende o conceito do objeto de criação de uma imagem artística. E é por essa relação, orientada pelo objetivo de criação de uma forma cênica, que se pode compreender os diversos elementos que compõem ou podem compor a atividade de dança.

Nessa relação também se observam as condições relativas à **apresentação da figura** que, segundo a autora, se coloca como a segunda relação que pode ser destacada no processo de criação de uma forma cênica com as ações corporais: a criação das formas de **apresentação** das ações corporais cênicas. As formas cênicas com as ações corporais precisam ser organizadas para que sejam acessíveis ao ângulo de visão do público. Ou seja, se o público posiciona-se à frente da apresentação artística, a ação corporal deverá organizar-se levando em conta essa peculiaridade (organizar-se verticalmente perante o chão). Diferentemente se a forma cênica for apreciada do alto, onde a ação corporal deverá organizar-se de tal maneira (horizontalmente em relação ao chão) a efetivar sua intenção comunicativa perante o público.

Porém, Nascimento (2014) salienta que o processo de formação de uma figura com a ação corporal nem sempre representa uma apresentação propriamente artística. Surge aqui a necessidade de representá-la a partir da dinâmica e dos elementos que constituem uma **cena**, em seu processo de formação (composição) e dissolução (decomposição). Resulta que na cena, o *conteúdo* de qualquer figura precisa ser de algum modo apresentado. A cena representa a explicitação do conteúdo apresentado em seu processo de desenvolvimento.

Temos então, segundo Nascimento (2014), dois elementos a serem analisados: a **criação** e a **apresentação**.

Do ponto de vista da criação, são criadas as formas cênicas em relação a uma intenção comunicativa e os processos de composição e decomposição das formas das ações corporais no espaço, em determinado tempo e com determinado peso. Essas provocam determinados desenhos ou formas que podem ser representados bidimensionalmente e em direções, planos e extensões. As ações corporais também possuem determinado tempo e peso.

Sobre a apresentação, as formas das ações corporais podem ser organizadas a partir do ângulo de visão, pela organização das ações corporais no espaço de acordo com o público, pelo enredo que representa a sequência das ações ou do conteúdo a ser apresentado, pelo

figurino, cenário, música e luz. Procuramos organizar os elementos e relações do objeto de criação de imagem artística com as ações corporais no seguinte modelo:

Figura 3: Modelo das relações do objeto de criação de uma imagem artística



Fonte: Do próprio autor.

Para Nascimento (2014), portanto, os elementos que compõem os processos de criação e apresentação precisam ser subordinados às relações essenciais desse objeto e produzidos *intencionalmente* em relação à determinada ação comunicativa com o público.

Esses elementos de *criação* e *apresentação*, das formas cênicas, como discutimos, relacionam-se entre si (formam uma unidade na atividade de criação de uma imagem artística com as ações corporais), ao mesmo tempo em que mantêm e desenvolvem uma relativa autonomia entre si. (NASCIMENTO, 2014, p. 150, grifos da autora).

Os artistas criam uma imagem artística de algo ao materializar tal imagem em determinada forma cênica com as ações corporais. Para isso precisam necessariamente agir com a relação de composição e decomposição das ações corporais relacionadas a uma determinada

intenção comunicativa. Nascimento (2014) considera esses os elementos, as características e as relações essenciais do objeto de criação de uma imagem artística que assumem diversas e diferentes formas nas particularidades de uma ou outra atividade da cultura corporal, ou seja, na dança, na mímica e no circo.

Mas para que o objeto seja representado, o sujeito precisa percebê-lo artisticamente, decompondo-o e unindo-o de forma particular, de modo que reconstrua o objeto em si, mas crie um novo objeto a partir dele. Segundo Davídov (1988), a criação de uma imagem artística pressupõe a presença da imaginação altamente desenvolvida no homem, graças a qual se pode ver o todo antes das partes e fazê-lo corretamente.

Para desenvolver esta capacidade o ensino deve formar nos alunos a capacidade para separar na realidade (ou no material didático) não só os objetos mesmos e suas partes, senão as relações entre eles. A capacidade para orientar-se nessas relações, para operar com elas e, o principal, para generalizá-las levando-as a sua integridade constitui o componente fundamental da capacidade de imaginação. (DAVÝDOV, 1982, p. 220, tradução nossa).

Assim, as formas diretas a serem representadas precisam ser transformadas de modo a criar uma forma que ao mesmo tempo em que expressa o conteúdo desejado o negue, criando um conteúdo verdadeiramente artístico com as ações corporais. A questão reside

[...] em representar esse algo a partir das exigências artísticas relacionadas a se representar os *detalhes* das formas desse algo; a romper com a naturalidade e imediaticidade das representações tais quais fazemos em nossas vidas cotidianas. (NASCIMENTO, 2014, p. 160, grifos da autora).

Os elementos que compõem o objeto de criação de uma imagem artística são considerados, por Nascimento (2014), os principais instrumentos para a criação de formas cênicas. A organização de tais processos, direcionada à “estilização” das ações, retira seus traços cotidianos pela manipulação do tempo, do peso e da forma dessas ações cotidianas.

Por todos os argumentos apresentados, Nascimento (2014) afirma que equivocadamente e frequentemente, chama-se de dança a ação de movimentar-se acompanhado de uma música, porque os critérios tomados como definidores de tal atividade são a música e o movimento (elementos externos). O problema, porém, não está aí. O crucial reside em não “conceituarmos teoricamente o termo dança quando utilizamos no contexto de ensino ou da pesquisa das atividades da cultura corporal.” (NASCIMENTO, 2014, p. 161). Portanto,

Desde um ponto de vista teórico, o termo “dança” ou conceito da *atividade de Dança* designa uma *forma particular de atividade* da cultura corporal na qual o objeto de *criação de uma imagem artística* ocupa o seu centro. Esse é o conceito do qual devemos partir e desenvolver para a análise da Dança como uma particular *forma* de atividade da cultura corporal e para análise e ensino das muitas e diversas manifestações da dança existentes em nossa sociedade. (NASCIMENTO, 2014, p. 162, grifos da autora).

Nascimento (2014), ao apresentar o conceito teórico da atividade de dança, nos possibilita superar os conceitos empíricos analisados nas obras de referência básica. Suas considerações geram a necessidade de um aprofundamento da estrutura dessa atividade particular, na busca de lidar teoricamente com esse conceito na escola. Em seu estudo, a autora avança naquilo que Davýdov (1982) caracteriza como **pensamento teórico**: tomar aquilo que é observável e correlacioná-lo mentalmente com as potências do passado e do futuro, figurando, em ditos trânsitos, mediações, formações de sistemas e da totalidade, integrando as diversas coisas que interagem em tal relação.

As relações e os elementos dessas relações apresentados pela autora nos apontam outros encaminhamentos para a organização do ensino da dança na escola. Muitas dúvidas ainda residem sobre o estudo, o que nos gera a necessidade de um maior aprofundamento da base teórica e a elaboração de contribuições que venham a qualificar as pesquisas sobre o ensino desenvolvimental e a Educação Física escolar, explicitando as condições e critérios a partir dos quais os conteúdos devem ser organizados e as tarefas de ensino elaboradas, interferindo e contribuindo na atividade pedagógica da área.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a exposição deste estudo – ao qual procuraremos dar continuidade –, nos colocamos a refletir e traçar considerações sobre a pesquisa. Considerações que se fizeram durante o processo de desenvolvimento desta dissertação e que reúnem as sínteses possíveis até o momento.

Nos primeiros parágrafos deste estudo nos perguntamos sobre o conceito teórico da dança, retomando uma das primeiras inquietações que se deram na elaboração do problema de pesquisa: afinal, o que é dança? Questionávamo-nos ao mesmo tempo em que, como grupo de pesquisa, buscávamos respostas sobre o objeto de estudo da Educação Física: qual é o geral da Educação Física? Ainda perseguimos tal resposta, considerando-a fundamental para o processo de organização do ensino nas aulas de Educação Física pautado em um conteúdo teórico.

Das obras que tratam da temática abstraímos algumas definições e juntamente com a leitura da tese de Nascimento (2014) e das obras dos estudiosos da psicologia histórico-cultural começávamos a nos dar conta de algumas reflexões. Já não nos bastava aceitar que dança é movimento e expressão, ou ainda que podemos considerá-la um momento único em que o homem canaliza suas emoções e sentimentos. Sabíamos do conteúdo empírico presente em tais definições, embora não podíamos revelar o conteúdo teórico do conceito, o que ainda carece de aprofundamento.

Uma análise se tornou possível no momento. Orientados pela afirmação de Davýdov (1982) de que todo conceito possui seu conteúdo, nos colocamos a investigar o conteúdo do conceito dança nos cursos de formação de professores de Educação Física do sul catarinense. Tal análise se fez necessária para nos dar ciência daquilo que se manifestava como conteúdo empírico, vislumbrando o conceito teórico de dança. E não temos dúvida da importância desse diagnóstico para uma maior compreensão das considerações de Nascimento (2014) sobre o conceito teórico da dança.

Das análises realizadas verificamos que as quinze obras se pautam predominantemente num conceito de dança baseado em seu conteúdo empírico. Resulta que a formação de professores em Educação Física no sul catarinense se fundamenta em tal conteúdo ao tratar do conceito dança, o que nos remete indiretamente ao conceito dança tratado nas aulas de Educação Física nas escolas de nossa região e à produção de conhecimento que orienta a área.

No entanto, muitos podem se perguntar: é possível analisar o conteúdo do conceito dança presente na formação de professores de Educação Física do sul catarinense partindo exclusivamente das obras de referência básica que embasam tais disciplinas? A orientação feita pelos professores que ministram tais disciplinas não poderia alterar o conteúdo? Evidentemente, para que pudéssemos afirmar em todos os níveis que o conceito de dança é tratado em sua abordagem empírica, deveríamos partir de uma análise que triangulasse outras dimensões da formação, como por exemplo, o acompanhamento de tais disciplinas *in loco*. Porém, na qualidade de professores, sabemos que as bibliografias básicas adotadas nas disciplinas são aquelas tomadas como norteadoras do trato com o conceito do conteúdo abordado. Portanto, a análise efetuada se apresenta como um importante indício do conteúdo tratado na disciplina, o que justifica sua investigação perante o problema desta pesquisa. O professor que desconsidera tal importância acaba por desvaler a relevância do conceito teórico perante a formação, afirmando o que Moraes (2009) aponta como o *recuo da teoria* no âmbito da formação profissional.

Sabemos que as obras não se propõem a apresentar o conteúdo teórico do conceito dança baseados na teoria histórico-cultural e na proposta de ensino desenvolvimental. Ancoradas em perspectivas distintas, muitas desconsideram a função da escola como espaço para a apropriação dos conceitos teóricos. Contudo, afirmamos nosso posicionamento, considerando que tal base teórica é a que nos permite hoje uma leitura mais próxima da realidade e a que considera o desenvolvimento humano em suas dimensões mais complexas. Não pretendemos apontar erros ou julgar as produções. Colocamo-nos a indicar outras possibilidades na busca de uma escola voltada à formação humana em suas formas mais desenvolvidas.

Nesse sentido, ao considerarmos que as obras de referência básica que norteiam o conceito dança no sul catarinense possuem predominância de seu conteúdo empírico, nos aproximamos das possibilidades de formação humana atreladas a esse objeto. Em última instância, perguntar pela sua contribuição para a formação humana é perguntar sobre o conteúdo dança e sua abordagem nos espaços educativos. Por isso, ao nos basearmos no conteúdo empírico desse conceito, limitamos as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, restringindo as operações mentais em suas peculiaridades empíricas.

A exposição de tal estudo se deu pela elaboração de duas grandes unidades de análise que retomamos neste momento: *Obras com*

predomínio do conteúdo empírico e obras que apresentam indícios de superação. A primeira delas, para melhor explicitação na exposição, foi subdividida em três subunidades: i) elaboração conceitual; ii) organização das “atividades” e iii) história da dança.

Na primeira subunidade de análise, *Elaboração conceitual*, podemos verificar distintas abordagens em relação ao trato com a dança. Algumas delas extremamente pragmáticas em suas elaborações, reduzindo o conceito de dança às suas características externas: movimento, expressão, ritmo, entre outros. A dança em sua totalidade se apresenta como a soma de suas características externas configurando o conteúdo empírico do conceito a ser abordado.

Outras obras caracterizam-se por sua abordagem idealista, concebendo a impossibilidade de conceituar o que é dança, o que para nós não se sustenta perante a prática social. Ao negar seu conceito, nega-se a possibilidade de apropriação desse objeto, o que nos remete a uma relação espontaneísta e direta no trato com ele. Se não há conceito a ser apropriado, basta aos alunos se movimentarem empiricamente ao som de uma música e deixar que as emoções e os sentidos em seus limites práticos façam o papel de possibilitar espaço para a manifestação do corpo e para a expressão dos sentidos. Por essa abordagem, os autores negam a dança como forma de conhecimento, assim como negam sua história, as leis que regem seu desenvolvimento. Afinal, precisamos ir à escola para desfrutar da dança? Só na escola podemos desfrutá-la? Reduzir a apropriação da dança ao seu desfrute nos remete a um conceito empobrecido e restrito ao seu agir prático – agir prático também empobrecido, que surge da experiência cotidiana dos alunos.

Na mesma unidade também ressaltamos os autores que buscam aproximar os conceitos de *dança* e *arte*. Embora nos faltem subsídios para compreender teoricamente o conceito de arte, pudemos averiguar nas obras que tal aproximação permanece no campo estrito da definição e não consegue alcançar a compreensão dos nexos conceituais do objeto e da dança em suas relações. Em certas obras, a compreensão dos autores nos remete à arte como um dom sublime, a manifestação de um ser espiritual. Assim, embora o conceito de dança atrelado à arte denote um campo conceitual mais amplo em relação às abordagens das primeiras obras analisadas na subunidade, o conteúdo do conceito permanece predominantemente empírico.

Na subunidade de análise intitulada *Organização das “atividades”*, identificamos uma série de proposições de ações de ensino orientadas predominantemente por seu conteúdo empírico, tomando o movimento prático como base para apropriação do conceito.

Ações descoladas entre si e que se relacionam apenas em suas características externas.

As obras que partem da história da dança na elaboração de tais ações também sugerem a prevalência do conteúdo empírico, desconsiderando a importância de tal movimento para compreensão das leis e estruturas que regem o desenvolvimento da dança. A história se apresenta reduzida a fatos isolados e sem contexto. Parece-nos um equívoco considerar que o aluno compreenderá o contexto histórico da “dança” primitiva apenas por usar sua indumentária e realizar os movimentos padrões de tal prática. Obviamente sabemos da riqueza de uma aula como essa e dos esforços empregados em tal organização. No entanto, por si só, tais ações não são suficientes para que o aluno possa compreender os momentos essenciais que possibilitaram e possibilitam a origem e desenvolvimento do objeto. Afinal, qual o motivo que levava os homens a realizarem tal movimentação? Qual a importância da “dança” para aquele grupo social?

Ao tratar da subunidade de análise intitulada *História da dança*, buscávamos justamente aprofundar essas questões, tratando exclusivamente das obras que se propunham a apresentar a história da dança. Apoiados em Nascimento (2014), procuramos construir um diálogo com os autores e destacar os episódios históricos de maior relevância para o desenvolvimento da dança, as relações construídas no decorrer da história e que possibilitam a análise teórica desse conceito.

A última unidade exposta – *Obras que apresentam indícios de superação* – apresenta a obra de Marques (2007). Sua obra não se propõe a analisar o conceito da dança em sua abordagem teórica, porém nos aponta críticas relevantes para avançarmos no trato com a dança na escola. Sua crítica frente ao espontaneísmo com que frequentemente a dança é tomada e pelo equívoco de muitos professores em considerar a dança um momento de extravasar as emoções e energias, apontam para um ensino que se pretende crítico e criativo perante o conceito. As críticas de Marques (2007) nos oferecem subsídios relevantes para a desconstrução de equívocos em relação à dança na escola, apontando a necessidade de construção de novos caminhos na abordagem desse conceito.

Retomamos as unidades de análise para afirmar que, tomando as bibliografias de referência básica que orientam as disciplinas que possuem a dança como conceito central nos cursos de formação docente no sul catarinense, a formação humana atrelada ao conteúdo do conceito dança a partir de tais obras apresenta limites por suas peculiaridades empíricas. Já afirmamos neste estudo, apoiados nos autores da

psicologia histórico-cultural, que os conceitos empíricos correspondem a ações empíricas, o que não contribui substancialmente no desenvolvimento intelectual dos alunos ao contrário do conceito teórico, em que suas tarefas voltam-se à descoberta da essência e desenvolvimento dos objetos, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do ser humano.

Portanto, nos deparamos com um desenvolvimento das funções psíquicas superiores que encontra obstáculos pelo predomínio do trato com as características empíricas da dança. Embora a atividade do trabalho seja a atividade principal do acadêmico nesse momento, quando ocorrem as mudanças psíquicas mais importantes e qualitativamente superiores, sabemos que a atividade de estudo continua a gerar desenvolvimento. A personalidade, a criatividade e o pensamento teórico são desenvolvidos pela atividade de estudo. O desenvolvimento de tais funções, podemos afirmar, contribui diretamente também para a qualificação da própria atividade de trabalho do futuro professor, ou seja, contribui nos processos de organização da atividade de ensino na Educação Básica, guiada por seu conteúdo teórico.

Lembremos que os acadêmicos que hoje assistem a tais disciplinas serão os professores responsáveis pela organização das aulas de Educação Física na Educação Básica num futuro próximo. Nesse sentido nos questionamos: que possibilidades de organização do ensino da dança esses professores terão se o que dominam não ultrapassa a compreensão de suas manifestações imediatas? É procurando superar tal abordagem que buscamos tornar a dança real na escola, como supõem muitas das obras analisadas aqui. Real perante o desenvolvimento psíquico de acadêmicos e alunos. Real pelas possibilidades de desenvolvimento da criatividade e da personalidade de todos. Real pela organização do ensino pautada no conceito teórico da dança.

Portanto, queremos uma escola que coloque os alunos para dançar ou uma escola que possibilite aos alunos problematizar o conceito teórico de dança? Queremos uma escola que organize belas apresentações de dança em suas festividades ou que permita ao aluno desenvolver sua criatividade e personalidade pela compreensão das relações e elementos teóricos desse objeto? Podemos responder que queremos tudo isso, mas que a apropriação teórica desse conceito se evidencie nessas relações, dando outro sentido ao dançar da escola e ao conceito dança nas aulas de Educação Física.

E para que possamos avançar nesse debate, acreditamos que a formação inicial não deva ser tomada como definitiva. Sempre estará colocada a necessidade da formação continuada, na busca de amenizar

as carências que permanecem após a graduação. No entanto, sabemos que a realidade não nos permite criar expectativas positivas nesse sentido. Vitorio (2013), ao analisar o conhecimento em Educação Física abordado nas formações continuadas de Santa Catarina entre 2003 e 2010, afirma que tais formações caracterizam-se como a *continuidade da descontinuidade* da formação, ou seja, caracterizam-se por um conhecimento empobrecido que limita as possibilidades de formação humana. Por isso, reforçamos a necessidade de uma formação inicial cada vez mais consistente se vislumbramos mudanças na Educação, cientes de que a formação é apenas uma das dimensões na dinâmica das transformações.

Também consideramos a psicologia histórico-cultural e o ensino desenvolvimental como a perspectiva mais próxima daquilo que buscamos para a escola e para o desenvolvimento humano dos alunos. Tal base teórica nos possibilita avançar em nossas análises, na forma como compreendemos o desenvolvimento humano e a educação frente a esse desenvolvimento. Coloca-nos a pensar uma nova escola, um novo homem e uma nova sociedade, não mais voltados aos interesses individuais que tanto nos tolhem, divisando os interesses sociais e, portanto, coletivos.

Nessa direção, o trabalho de Nascimento (2014) nos oferece uma série de indagações e de pesquisas a serem realizadas no campo da Educação Física e da dança, buscando dar respostas à Educação e à Educação Física no que tange ao desenvolvimento dos alunos em suas máximas potencialidades e possibilidades.

Sobre o conceito teórico do objeto dança, nos apoiamos temporariamente em Nascimento (2014), ao afirmar que a dança *é uma atividade particular da cultura corporal que possui como objeto central a criação de uma imagem artística com as ações corporais*. É da dinâmica entre a ideia artística e os processos de composição e decomposição das ações corporais que podemos compreender o conceito do objeto de criação de uma imagem artística, objeto central da atividade de dança.

Podemos elencar de seu estudo, com respaldo nas leituras da perspectiva teórica que nos embasa, que a relação essencial desse objeto encontra-se na relação entre uma *intenção comunicativa* e os processos de *composição e decomposição das ações corporais*, tendo por finalidade a criação da forma cênica. É a partir dessa relação que se torna possível a compreensão dos demais elementos que perfazem a dança. Desses elementos destacam-se as relações de *criação* e de *apresentação* e suas peculiaridades.

Das conceituações iniciais que apresentamos, encontramos em Nascimento (2014) respostas teóricas frente às nossas indagações. Embora cientes da necessidade de aprofundamento do conceito, podemos compreendê-lo a partir de outras referências, como se o objeto se apresentasse de maneira mais clara diante de nossas análises. Se inicialmente as respostas nos levavam sempre ao seu conteúdo empírico, hoje vislumbramos o conteúdo teórico do conceito dança. Nessa linha de pensamento, este estudo nos possibilitou tal aproximação pela análise daquilo que se apresenta como conteúdo empírico do conceito. Sabedores do limite de sua conceituação empírica, pelas possibilidades restritas de desenvolvimento psíquico, almejamos aprofundar seu conteúdo teórico e ampliar as possibilidades de desenvolvimento intelectual ao abordar o conceito dança na escola.

Para tanto, sentimos a necessidade de continuar os estudos dos autores da psicologia histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. Muitas são as produções que precisam ser compreendidas em maior profundidade, buscando aporte teórico para futuras produções e diálogos. Destacam-se os estudos da *teoria da atividade* na busca de esclarecimentos sobre sua estrutura e relações, compreensão que se apresenta incipiente frente às dúvidas que surgiram na elaboração dessa pesquisa.

A partir de tais aprofundamentos, precisamos somar esforços para qualificar a produção na área da Educação Física escolar baseada nessa perspectiva, dialogando com os pares que comungam de tal teoria, e apresentando nossa defesa da Educação que acreditamos. A escrita é uma importante ferramenta nesse sentido, por aproximar aqueles que partilham de um mesmo ideal e por apresentar nossos argumentos àqueles que não comungam de tal base teórica.

A discussão sobre o campo da arte compreendida numa perspectiva histórica e dialética também nos possibilitou uma série de reflexões. Compreendendo a dança como uma particular forma de arte, nos cabe o aprofundamento dessa dimensão do ser social que tanto nos gera dúvidas e incertezas: como desenvolver o pensamento estético dos alunos partindo da dança na Educação Física escolar? O diálogo entre arte e Educação Física surge como um tema de interesse para as próximas pesquisas.

Do que foi apresentado, nos colocamos a dialogar com aqueles que enxergam outras perspectivas para a Educação Física escolar e para a dança enquanto conceito a ser abordado nessa disciplina. Precisamos superar os limites empíricos que tanto obstaculizam o desenvolvimento humano de nossos alunos, propondo uma organização de ensino que

realmente contribua para o desenvolvimento de todos. Que possamos continuar tendo em vista tal formação, aprofundando a base teórica que nos fundamenta e assumindo nosso papel social enquanto professores que somos.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- BREGOLATO, Roseli A. **Cultura Corporal da Dança.** São Paulo: Ícone, 2000.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CAMINADA, Eliana. **História da Dança: evolução cultural.** Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- DAVÍDOV, Vasili V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, Marta (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS: Antología.** Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- DAVIDOV, V. V. **O que é atividade de estudo.** Revista Escola Inicial, n. 7, 1999.
- DAVÝDOV, Vasili V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** 3ª ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982
- DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro.** Progreso, Moscú, p. 118-144, 1991.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. (Org). **Iluminismo às Avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Vanja. **Dança escolar:** um novo ritmo para a educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte.** Rio De janeiro: Zahar, 1977.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, Ano XXV, n° 40, p. 192-206, jun. 2013.

GARCIA, Ángel; HAAS, Aline N. **Ritmo e Dança.** Canoas: ULBRA, 2003.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **Educação Física Progressista.** A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2004

HASELBACH, Barbara. **Dança, improvisação e movimento:** expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

KATAOKA, Emyly K. **Tendências na produção do conhecimento na Educação Física escolar:** análise das produções do PDE-SEED/PR (2007-2008). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

KOPNIN P. V. Lo abstrato y lo concreto. In: ROSENTAL, M. M.; STRAKS, G. M (Org.). **Categorías del materialismo dialectico.** Editorial Grijalbo: México, 1960.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

LIBÂNEO, José C. **Questões de metodologia do Ensino Superior: a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem.** Palestra proferida na Universidade Católica de Goiás - UCG. Goiânia - GO, em 05 de agosto de 2003.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. In: LONGAREZI, Andréa M. Vasily Vasilyevich: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** 3ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, Miriam G. **A dança.** São Paulo: Ática, 1987.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Made Júnior. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

MORAES, Maria C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (Org). **Iluminismo às Avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v.27, n.2, p. 315-346, 2009.

NANNI, Dionísia. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Sprint. 2002.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança.** São Paulo: Summus, 1988.

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

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rubens. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

PRINA, Federica C.; PADOVAN, Maurizio. **A dança no ensino obrigatório.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-cultural. Educação em Revista, Belo Horizonte: UFMG, 2013.

RANGEL, Nilda B. C. **Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física.** Jundiá: Fontoura, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SÁ, Ivo R.; GODOY, Kathya M. A. **Oficinas de dança e expressão corporal para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2009.
SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHARDONG, Fabiel R. **Estudo das Ações Motoras nas perspectivas Desenvolvimentista Ecológica e Histórico-Cultura**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

SOARES, Andresa S. **Improvisação e dança**: conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: UFSC, 1998.

SOARES, Carmem L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 4^a ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **As idéias estéticas de Marx**. 3^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VERDERI, Érica B. L. P. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 4^a ed. São Paulo: Summus, 2005

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. 2^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004

VITORIO, Vania. **O conhecimento em educação física na formação continuada em Santa Catarina**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.