

Carolina Romano Andrade
Marcilio de Souza Vieira

Dança,



criança e

currículo:

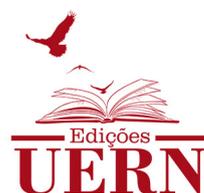
Um panorama do ensino de Dança na
Educação Infantil no Rio Grande do Norte



Carolina Romano Andrade
Marcilio de Souza Vieira

Dança, criança e currículo:

Um panorama do ensino de Dança na
Educação Infantil no Rio Grande do Norte



UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes



Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação

Maria Helena de Medeiros

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Andrade, Carolina Romano

Dança, Criança e Currículo [recurso eletrônico]: um panorama do ensino de dança na Educação Infantil no Rio Grande do Norte. / Carolina Romano Andrade, Marcílio de Souza Vieira. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.

94 p.

ISBN: 978-85-7621-338-3

1. Educação Infantil - Ensino de dança - Rio Grande do Norte. 2. Educação Infantil – Dança – Aprendizagem. I. Vieira, Marcílio de Souza. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 372.21

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, UFERSA e IFRN. Além disso, estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o

desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuir para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

Parceria pelo Desenvolvimento Científico do RN

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (*e-book*) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de *sites* de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos *e-books*, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada

para a publicação de *e-books* sobre o tema «Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas». O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de *e-books* sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potigüares, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Diretora-Presidente da FAPERN

Cicília Raquel Maia Leite

Presidente da FUERN



Sobre os Autores

Carolina Romano Andrade



Artista da dança, pesquisadora e professora. Formada e credenciada pela Royal Academy of Dance (RAD), Bacharel (2003) e Licenciada (2006) em Dança-UNICAMP. Mestre em Artes (IA-UNICAMP/2006). Doutora em Artes (IA-UNESP/2016). Realizou pesquisa de pós-doutorado no Instituto de Artes, membro do Grupo Estudos e pesquisas sobre políticas curriculares para o ensino de arte na educação básica e Pós-Doutoramento no PPGARC, UFRN, aprofundando as questões de currículo (BNCC) da educação infantil em interlocução com a dança e as práticas corporais para a infância.

Marcilio de Souza Vieira



Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
---------------------	----

PARTE 1

A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	15
--------------------------------------	----

○ caminho da legislação para Educação Infantil: concepções de currículo, criança e dança	18
--	----

○ Os documentos vigentes: DCNEI, BNCC e a dança na infância	22
---	----

○ Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil	34
--	----

PARTE 2

O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	40
--	----

○ entendimento de dança dos municípios do Rio Grande do Norte	50
---	----

A APRENDIZAGEM DA DANÇA NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E O DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE DO NORTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	57
---	----

Um olhar para a Dança pelo viés do Documento Curricular do Rio Grande do Norte	60
--	----

OLHARES PARA O ENSINO DA DANÇA EM ALGUNS MUNICÍPIOS DO RN	63
○ Projeto Político Pedagógico de Cruzeta	63
○ Planejamento Bimestral de Rio do Fogo	65
Um olhar alargado para a microrregião Vale do Açú	66
○ documento de Natal/RN, suas concepções e relações com a BNCC	72
Como seria se a dança permeasse toda a BNCCEI?	77
ÚLTIMAS PALAVRAS QUE DANÇAM	82
REFERÊNCIAS	85
ÍNDICE REMISSIVO	93

Apresentação

O objetivo desse estudo foi refletir sobre a concepção de dança que está sendo apresentada na Educação Infantil (EI), nos municípios do Rio Grande do Norte, por meio da identificação das concepções de dança, de educação e infância nas diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para a Educação Infantil.

A intenção foi verificar, por meio das indicações curriculares municipais para Educação Infantil do Rio Grande do Norte (RN), quais as concepções de Dança, Educação e Infância estão presentes nestes documentos. Além disso, o estudo revelou o que vem sendo apresentado como proposta de ensino de dança para a infância bem como os referenciais adotados, as convergências e divergências teóricas.

Para tanto, este estudo se dividiu em três fases, a primeira consistiu na coleta e seleção do material, dentre as diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para Educação Infantil do Rio Grande do Norte; a segunda parte abordou o tratamento do material: organização, identificação e definição de um quadro teórico de referências e a terceira parte consistiu na análise dos dados. A metodologia da investigação pautou-se em um estudo documental de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de pesquisa consulta aos sítios das prefeituras do Rio Grande do Norte e questionário aberto a fim de obter uma amostra que pudesse responder às questões da pesquisa.

Para além dos propósitos iniciais, foi feito um questionário permitiu o mapeamento das iniciativas do ensino de dança vigente na Educação Infantil nos municípios do RN podendo servir de referência para que projetos e políticas educacionais na área sejam incentivadas no Estado a fim de ampliar o acesso do ensino da dança na infância.

A opção por pesquisar nos currículos de Educação Infantil dos municípios do RN foi motivada por possuírem uma rede de ensino que, por sua autonomia, podem produzir seus documentos curriculares norteadores. É sabido que os municípios estão em processo de adequar diretrizes/propostas/orientações curriculares, respeitando as mudanças da educação advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, o panorama obtido apresenta uma fotografia desse momento histórico de transição do RN, trazido pela BNCC, focado no ensino da dança na Educação Infantil.

A fim de atender os propósitos desse estudo a primeira parte apresenta uma contextualização do ensino da dança na Educação Infantil, passando pela legislação que a

regulamenta em caráter nacional e estadual, apresentando as concepções de currículo, criança e dança. A segunda parte apresenta uma primeira organização sobre o entendimento de dança dos municípios do Rio Grande do Norte, assim como revela a leitura dos documentos curriculares em um cenário em transição. Nesta parte apresentamos o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil, bem como o Projeto Político Pedagógico do município de Cruzeta/RN, o Planejamento Bimestral de Rio do Fogo/RN e um olhar para a microrregião do Vale do Açú. Para finalizar essa parte, dissertamos sobre o documento de Natal/RN, suas concepções e relações com a BNCC.

A metodologia da investigação dessa pesquisa está baseada nos estudos de Eni Orlandi (2012; 2013), com a intenção de buscar subsídios para responder à pergunta: que concepção de dança está sendo oferecida para a Educação Infantil no Rio Grande do Norte? Esse questionamento vai ao encontro do entendimento de Orlandi (2012), que enfatiza que é responsabilidade do analista formular a pergunta que desencadeia a análise. Diante da complexidade do material e da variedade dos documentos curriculares, foram selecionados caminhos metodológicos que permitissem encontrar nas propostas curriculares uma resposta para a questão desse estudo.

Orlandi (2013) esclarece que o pesquisador, ao se deparar na construção dos seus modos de interpretação, busca por fórmulas e modelos que “ensinam” como fazer análise. Nessa perspectiva, à medida que o contato com a materialidade do objeto e desse método foi se afinando, notou-se que os caminhos metodológicos da análise teriam que ser construídos pelo olhar dos pesquisadores. Vale ressaltar que o recorte apresentado é uma visão estabelecida por artistas da dança/educadores que tem ciência de suas limitações. Por esse viés, ao analisar os documentos e dados, a intenção não foi apresentar somente um quadro de uma realidade que está posta, mas seu discurso, o que pode estar nas entrelinhas e a relação com seu contexto e conteúdo explícito sobre o ensino da dança na Educação Infantil a partir de documentos que norteiam essa primeira etapa da educação no estado potiguar, além de um olhar apurado aos questionários enviados as secretarias de educação e/ou prefeituras dos municípios que compõem o estado norte riograndense. Nesse sentido, os documentos curriculares municipais do Rio Grande do Norte, ao mesmo tempo em que apresentam uma abertura de autonomia, estão atrelados a indicações explícitas de leis e diretrizes mandatórias do Estado brasileiro e do Estado potiguar.

Dessa forma, em consonância com esse pensamento, os documentos curriculares são produzidos por um poder vigente e sua efetivação ocorre por meio de textos com o intuito de reforçar algumas condições sociais, históricas e ideológicas de sua produção, que serão destacadas adiante nesse livro. Outro aspecto interessante a ser observado é como o discurso ou os documentos oficiais contribuiu para a reprodução de um *modus operandi*, com algumas brechas para a transformação da realidade escolar, bem como a autonomia das escolhas curriculares.

Para tal estudo refletimos sobre a concepção de dança que está sendo apresentada na Educação Infantil dos municípios do Rio Grande do Norte nos questionando: Quais as correntes de pensamento e autores que influenciaram na elaboração dos currículos? Quais as relações de criança e/ou infância são apontadas? Existe um pensamento/concepção de dança? Essas correntes de educação corroboraram com a concepção de dança? Que ideia de dança é oferecida aos professores e as crianças por meio desses documentos? Quais concepções e sentidos se apresentam no discurso do texto? De que modo ele foi construído?

Esse estudo só foi possível pelo apoio da CAPES e CNPq que financiou as pesquisas “Dança, Criança e Currículo: Um panorama do ensino de Dança na Educação Infantil no Rio Grande do Norte por meio dos documentos e orientações oficiais” e “Cartografias da Dança Potiguar”.

Parte 1

A Dança na Educação Infantil

Muitos caminhos poderiam ser traçados ao apresentar a dança na Educação Infantil (EI). A opção que escolhemos foi de revisitar alguns questionamentos tais como: Por que uma dança para as crianças pequenas? Será que uma criança dança? Como uma criança dança?

Antes de responder a essas perguntas, apresentamos um levantamento de dados, realizado por Andrade (2016) em que a autora mapeou a partir de pesquisas acadêmicas que destacavam dança, movimento e Educação Infantil produzidas entre os anos de 1996 a 2014. Nessa oportunidade, Andrade (2016) averiguou nos bancos de dados de universidades públicas e privadas, que possuíam cursos e grupos de pesquisas relacionados à área de Dança, Pedagogia e Educação Física, o que se produz de conhecimento nessa área.

Esses dados foram posteriormente organizados por Áreas Temáticas, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Áreas temáticas do conhecimento em Movimento e Dança na Educação Infantil

Áreas Temáticas	Tese	Dissertação	Artigo	Total das produções
a) Perspectivas da Educação Física para o Movimento na Educação Infantil		5	23	28
b) Dança na Educação Infantil e Experiências Pedagógicas		7	13	20
c) Movimento-Jogos Corporais e a Dimensão Lúdica	1	7	11	19
d) Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil			14	14
e) Experiências Pedagógicas para o Movimento na Educação Infantil		3	9	12
f) Concepção de Corpo e Movimento na Educação Infantil	2	3	5	10
g) Legislação e o Movimento		3	2	5
h) Perspectivas do Movimento para a Psicologia do Desenvolvimento		1	4	5
i) Movimento e as Formas de Linguagem e Comunicação	1	2	1	4
Total Geral	4	31	82	117

FONTE: ANDRADE, C.R. **Dança para criança:** uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Tese (Doutorado em Artes), Unesp, 2016.

Como apresentado no quadro acima, foram elencadas nove categorias, organizadas após a leitura dos textos selecionados. Para discutir as abordagens sobre a dança na Educação Infantil foram selecionados pela autora três categorias apresentadas a seguir.

Perspectivas da Educação Física para o Movimento na Educação Infantil reuniu pesquisas que abordavam o corpo e o movimento como expressão da cultura corporal. Vale ressaltar que a Educação Física considera a Dança como parte do bloco de conteúdo das atividades rítmicas e expressivas, que incluem as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal (BRASIL, 1998). Além disso, nessa categoria, o movimento da criança, incluindo a dança no contexto educativo se apresentou como necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil (ANDRADE, 2016).

Por sua vez, a categoria *Movimento – Jogos Corporais e Dimensão Lúdica* valorizavam os jogos corporais e atividades lúdicas (incluindo as relacionadas à dança) centradas no processo de desenvolvimento infantil e suas contribuições no desenvolvimento cognitivo, estudados por Piaget (1971). Nas categorias *Dança na Educação Infantil e Experiências Pedagógicas e*

Reflexões a Respeito do Ensino da Dança para a Educação Infantil os trabalhos, de acordo com a pesquisa de Andrade (2016), apresentavam a dança como linguagem artística que dialoga com as características e necessidades das crianças pequenas e refletem sobre a importância da inserção do ensino de dança na Educação Infantil.

Ao analisar as categorias, pode-se observar que a dança voltada para a infância é um campo em crescimento. Os artigos e pesquisas encontradas nesse período, conforme Andrade (2016) se preocupavam em defender a importância e permanência da dança na escola e apresentavam relatos de experiências expondo pouco aprofundamento teórico em suas análises. Os textos apresentavam uma predominância de autores de acordo com as categorias que relacionavam a dança a Psicologia do Desenvolvimento referenciando-se principalmente em autores como Wallon (1975), Vygotsky (1990 e 1994); aos aspectos da Fenomenologia, em particular dos estudos de Merleau-Ponty (1996); a Educação Física Escolar a partir das pesquisas de Pérez Gallardo (1997), Kunz, (2001); a Formação de Professores concentrando-se nos estudos de Schön (1992, 2000), Nóvoa (1992), Alarcão (1996) e a Psicomotricidade com os estudos de Le Boulch (1984,1988). Esses dados podem apontar as diferentes abordagens e linhas de pesquisa que estão aos poucos sendo definidas nas universidades, mas que ainda necessitam se estabelecer como linhas de pesquisa.

Em pesquisa posterior, Andrade (2018) revisitou essa categorização e averiguou duas abordagens relacionadas ao ensino de dança, apresentadas nas categorias acima, as quais refletem dois focos das pesquisas em dança na Educação Infantil: uma defende a importância da dança por seus aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, tais como cognitivos, motores, sociais, entre outros. E outra que destaca o ensino da dança por seu viés artístico.

A partir das pesquisas empreendidas por Andrade (2016; 2018) foi possível empreender um panorama do que vem sendo proposto na dança para a Educação Infantil em cinco capitais brasileiras, pela análise de referenciais, parâmetros, orientações e/ou propostas curriculares. Naquela ocasião a autora em seus estudos verificou as possíveis lacunas existentes na dança para a infância, revelando o que vem sendo apresentado como proposta para a escola, os referenciais teóricos adotados, as convergências e divergências teóricas, entre outros aspectos que se desdobraram durante a pesquisa. Esse estudo de Andrade (2018) contemplou capitais como Curitiba, São Paulo, Salvador, Manaus, Brasília por apresentar uma visão geral de cada região e como a dança esteve apresentada na Educação Infantil, antes das mudanças decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir dessas pesquisas, significativas para o campo do ensino da Dança e da Educação Infantil, pode-se avaliar que a dança ainda é uma área de conhecimento a ser explorada, descoberta e há muito que fazer pensar, escrever, produzir, relatar.

Sobre essa perspectiva apresentada por Andrade (2016; 2018) retomamos os questionamentos com que iniciaram esse texto: Por que uma dança para as crianças pequenas?

Será que uma criança dança? Como uma criança dança? Isto posto, as crianças dançam a partir do momento em que,

[...] vivenciam o movimento tal qual o ato de brincar, em que a prioridade é o ato em si e não o resultado do ato executado, ou seja, a experiência do próprio corpo ancora todo o processo do corpo em movimento (MILLER, 2010, p. 79).

Neste sentido, a dança que valoriza a experiência estética pode proporcionar à criança conhecer-se

[...] sensivelmente, perceber e ter consciência do seu corpo; experimentar movimentos expressivos; desenvolver sensibilidade estética potencializar-se como seres criativos; exercitar diferentes formas de criação e composição, a fim de que os pequenos sejam protagonistas do ensino e aprendizado em dança (ANDRADE, 2016, p.184).

Sob esse viés apresentamos o conhecimento em dança para criança pequena nessa pesquisa por seu caráter artístico, fomentador da criação por meio de experiências corporais dançadas que serão desdobrados ao longo desse livro.

O caminho da legislação para Educação Infantil: concepções de currículo, criança e dança

[...]quanto mais puxarmos a borracha do estilingue para trás mais longe lançaremos a pedra para frente” (BARBOSA, 2010, p.221).

De acordo com a epígrafe, olhar para o passado auxilia a entender o momento presente e apresenta subsídios para projetar o futuro. Sob essa ótica, apresentamos um percurso por leis e documentos a fim de compreender o que hoje conhecemos por Educação Infantil. Ciente de nossas limitações em abordar a legislação em sua totalidade, fizemos um recorte nas normatizações que contribuíram para a regulamentação da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988.

Isso porque a carta magna brasileira de 1988 reconheceu pela primeira vez a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, passando a integrar a política nacional de educação, com ofertas de gratuidade e atendimento obrigatório em creches, conforme disposto no art. 208, item I e IV (BRASIL, 1988).

Outro marco regulatório aconteceu no ano de 1990 com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que firma no capítulo IV, artigo 54, inciso IV: “É dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (ECA, 1990).

Diante do exposto, no que concerne aos documentos e legislações que regulamentam essa etapa do ensino, primeiramente destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, na qual a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, sendo obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade. Em 2013 houve uma alteração pela Lei nº 12.796 que determinou que educação infantil seja oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A LDB (Lei 9394/96), em seu Art. 26, §2º define- o ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica, outro destaque pertinente à essa pesquisa.

Posteriormente a essa promulgação, muitos documentos surgiram para regulamentar o ensino¹. O primeiro deles dirigido à infância foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de caráter não obrigatório, e com o foco em auxiliar na realização do trabalho educativo junto às crianças pequenas, com objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Este integrou a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e tinha como propósito ser um guia para os profissionais da área, organizados sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Embora nesse período houvesse discussões acerca de currículo para a Educação Infantil, como as dispostas no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, publicado em 1996, o RCNEI não define uma concepção de currículo, mas trata sobre a construção das propostas curriculares. Essa opção se deu, porque naquele momento a terminologia expressava “[...] visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas” (KRAMER, 2002, p. 12).

Sendo assim, o RCNEI apresenta-se em três volumes. O primeiro define os objetivos gerais e orienta a organização dos volumes em eixos de trabalho, que estão distribuídos em outros dois volumes: *Formação Pessoal e Social*, que contém os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; *Conhecimento de Mundo* que apresenta os objetos de

1 Outros documentos, tais como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, v.01 e v.02, que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, que apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil, entre outros, não foram incluídos nessa pesquisa por não dialogar diretamente com os propósitos previstos.

conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e *Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática*. O foco desse conjunto de volumes é apresentar referenciais que se articulem com o desenvolvimento integral da criança, sujeito social e histórico inserido em um contexto familiar, social, histórico e cultural que depende da interação com os adultos para mediar a construção de seu conhecimento.

No RCNEI, no campo das Artes, os conhecimentos enfatizados são Música e Artes Visuais. O documento apresenta influências da Abordagem Triangular (fazer, apreciar e contextualizar) de Ana Mae Barbosa (1997). Para essa autora, o fazer está relacionado à experiência estética de Dewey (2010) como possibilidade de re-contextualização e valorização das artes enquanto área de conhecimento. O apreciar está voltado para abordagem das imagens visuais na sala de aula com a intenção de trazer os modos e contextos de produção da arte. Contextualizar é apresentado no sentido freireano de ler o mundo (FREIRE, 2001) e suas relações, a fim de observar o momento cultural, histórico e social de cada produção artística. O teatro e a dança permeiam o documento, mas estão voltados para suas características, relacionadas ao desenvolvimento, cognição e sociabilização da criança.

A dança no RCNEI aparece entre as orientações e objetivos a serem desenvolvidos com as crianças pequenas no item Movimento, organizados em dois blocos: Expressividade e Equilíbrio e Coordenação. O movimento no RCNEI é objeto do conhecimento, dimensão do desenvolvimento infantil e da cultura humana. O documento destaca que, por meio do movimento as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, atribuem significado a gestos e posturas corporais e é uma linguagem que permite que a criança se expresse e se comunique por meio dos gestos.

Nesse escopo, o movimento e a dança na Educação Infantil são parte da cultura corporal e estão atrelados à perspectiva cognitiva e sócio afetiva das crianças pequenas como uma possibilidade de se relacionar com o meio e conhecer a si.

O documento define cultura corporal como “o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento” (BRASIL, 1998, p. 15). Por esse enfoque, a dança, para a Educação Infantil, se apresenta como instrumento para alcançar os aspectos do desenvolvimento infantil, distantes das especificidades do campo das artes.

Em 2009 um documento normativo de caráter obrigatório regulamenta a Educação Infantil, por meio das Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (DCNEI). Nesse documento as práticas pedagógicas devem considerar os princípios éticos, estéticos e políticos.

As diretrizes para a Educação Infantil são normativas para os processos de organização curricular dos Estados e Municípios, respeitando a legislação concernente à matéria, bem como as normas dos respectivos sistemas educacionais. O documento valoriza o desenvolvimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico na infância.

Além disso, as DCNEI apresenta definições de Educação Infantil, Criança, Proposta Pedagógica e Currículo. Esses conceitos são apresentados a fim de instituir uma unicidade para que os Estados e Municípios estabeleçam e selecionem suas definições na construção de seus currículos, que serão para a base das propostas pedagógicas escolares.

Esse documento expõe como as instituições de ensino podem elaborar a organização de espaço, tempo e materiais; a avaliação, a articulação com o ensino fundamental, a proposta pedagógica respeitando a diversidade, proposta pedagógica para crianças indígenas, proposta pedagógica para a infância do campo. Além disso, traz um breve histórico sobre implementação das diretrizes pelo Ministério da Educação e o processo de concepção e elaboração das diretrizes. E profere que o papel das instituições de Educação Infantil é considerar as crianças pelas suas particularidades e modos de aprender o mundo diferente dos adultos, “[...] reconhecendo sua experiência ética e estética, valorizando a ação crítica, criadora, a narrativa e a produção de sentidos” (BRASIL, 2010, p.32).

No trecho referente aos eixos do currículo, a dança pode aparecer nas práticas pedagógicas que,

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...]

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; [...] (BRASIL, 2010 p.26).

Neste documento, a dança é mencionada entre as experiências que “[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26). A dança deve ser oferecida juntamente com a música, artes visuais como parte das experiências estéticas e expressivas da criança.

Nota-se aqui uma diferença entre as abordagens de dança do RCNEI e das DCNEI. A primeira defende a dança por seus aspectos relacionados ao desenvolvimento, tais como cognitivos, motores, sociais, entre outros. Dessa maneira, a visão de dança, no RCNEI se apresenta como um meio para alcançar aspectos do desenvolvimento infantil. Já nas DCNEI, a dança é destacada tanto por seu viés expressivo quanto artístico. Nesse último, a dança é experiência, fruição, linguagem, que abrange a comunicação por meio do conhecimento do corpo, do espaço, ritmo, peso, entre outros, como destaca Godoy (2013), um conhecimento em que a experiência é (in)corporada, vivida no corpo.

Cumpra-se frisar que a partir da publicação da BNCC coloca-se em desuso o documento referencial curricular anterior, o RCNEI (BRASIL, 1998) isto porque o Ministério da Educação (MEC) por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da Base, decidiu que todos os currículos devem se adequar à BNCC e estabelece um prazo para tal. De acordo com essa resolução, a data para que esta mudança ocorresse foi de 2019 e/ou até início de 2020.

Sabemos da diversidade de situações políticas e socioeconômicas de nossa nação e muitos locais ainda estão revendo seus documentos. Destaque-se que, após a publicação dos currículos ainda se faz necessária a implantação dos documentos.

Essa ação faz parte de um processo para que as mudanças curriculares advindas da BNCC de fato cheguem à escola. Isto abrange um esforço conjunto dos dirigentes escolares, governantes e professorado. Isto posto, essa transição entre RCNEI e a BNCC vai acontecer ao longo dos anos em um processo contínuo e com necessidade de frequentes atualizações e formações.

Ação esta que deverá abranger formações continuadas, palestras, cursos, novos modos de planejamento, entre outros esforços em conjunto com as Secretarias de Educação, diretores, professores da rede e famílias. Vale lembrar que esse processo de transição também ocorreu na implementação do RCNEI em caráter nacional e provavelmente se repetirá na efetivação da BNCC por meio dos documentos curriculares de Estados e municípios.

Essas abordagens e definições para a dança, currículo e criança permeiam os documentos analisados nessa pesquisa, como observado adiante no desdobramento desse estudo. A fim de esclarecer ao leitor sobre essas concepções, a seguir proporcionamos o que os documentos curriculares em vigência apresentam para nosso campo de estudo.

Os documentos vigentes: DCNEI, BNCC e a dança na infância

As DCNEI serviram de subsídio para a escrita da BNCCEI², documento atual que norteia a organização curricular relativa à educação básica. Esse documento se propõe a servir de parâmetro para a construção curricular nas mais diversas instâncias educacionais (Estado, Município e instituições escolares). A Base está respalda pela constituição de 1988, no art. 210 em que diz que, “[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Posteriormente na LDB 9394/96, a educação básica inclui a

² Para este estudo utilizaremos a sigla BNCCEI, quando nos referimos a parte específica da Base Nacional Comum Curricular que trata da Educação Infantil. A construção da BNCC (da Educação Infantil e Fundamental) ocorreu em etapas que incluíram três versões do documento, elaboradas entre 2015 e dezembro de 2017. A base referente ao Ensino Médio foi publicada em 2018.

Educação Infantil e o Ensino Médio e menciona no art. 26 que os currículos devem ter uma base nacional comum.

Para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorreram muitas etapas, consubstanciadas em três versões do documento, cuja elaboração se iniciou em 2015 e foi finalizada em dezembro de 2017.

A primeira versão foi organizada pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais (UNDIME). Após isso, ocorreu uma consulta pública *online* que contou com aproximadamente 12 milhões de participantes entre sociedade civil e profissionais da educação. Essas informações foram compiladas por uma equipe da Universidade de Brasília e enviadas aos relatores para redação da 2ª versão. Após a 2ª versão, ocorreram diversos seminários para discussão pelo país, promovidos pela CONSED e UNDIME e, a partir dessa discussão, foi estabelecida a versão final.

Vale destacar que a 3ª versão foi homologada em um contexto político conturbado, pós-impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Entre as adversidades ocorridas na homologação, as associações de Arte e Educação (Federação de Arte Educadores do Brasil- FAEB, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas- ANPAP, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música- ANPOM, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas-ABRACE e Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA) fizeram cartas e moções com apontamentos sobre a área de artes na BNCC, no que tange a inclusão da Arte como área de conhecimento. Além disso, especialistas e alguns relatores, entre eles Mendes André (2017), mencionam que os pareceres críticos elaborados por consultores não foram considerados na versão final.

Outro ponto importante que gerou insatisfação foi a organização do documento. A BNCC defende como premissa a educação integral, o desenvolvimento global (cognitivo, emocional, social, político, entre outros) e está disposta em 10 competências³ (capacidade de articular conhecimento em ação) que, para tanto, inclui a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (prática, cognitiva e sócio emocional), atitudes e valores, focadas na vida cotidiana, na construção da cidadania e no mundo do trabalho. Por um lado, parte do professorado defende a 3ª versão da base por trazer objetividade à educação. Por outro, a organização em competências enfatiza uma profissionalização da educação baseada em pressupostos neoliberais (HARVEY, 2008) que definem metas, objetivos, avaliação e produtividade na educação, voltadas ao trabalho, em detrimento da valorização e construção de saberes e subjetividades do educando. Coutinho e Mouro (2017) avaliam como problemático esse ponto porque destacam uma concepção de criança que precisa desde muito cedo ser

³ As 10 competências gerais da base se referem aos conhecimentos, o pensamento científico, o crítico e criativo, a diversidade cultural, a comunicação, a cultura digital, o trabalho e projeto de vida, a argumentação, o autoconhecimento, a cooperação, a empatia, a responsabilidade para consigo e com o outro e a cidadania (BRASIL, 2017).

preparada para o mercado de trabalho, o que é incoerente com a concepção de criança presente nas DCNEI (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar três aspectos para o entendimento das concepções curriculares vigentes que repercutem nas possibilidades da inserção dos conhecimentos em Arte/Dança e por sua vez refletem nas práticas artísticas/pedagógicas de Dança na infância dos documentos curriculares, que discutiremos adiante nesse estudo.

O primeiro é que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2010), se apresenta uma mudança significativa de abordagem para a infância. Neste documento, a criança se torna o centro do processo de aprendizagem e, como sujeito histórico e de direitos, que nas interações e práticas do dia a dia “[...]constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Anteriormente no RCNEI (1998) o foco estava no desenvolvimento integral da criança, mas em uma perspectiva em que os estímulos eram oferecidos pelos adultos, lê-se em “[...] É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças” (BRASIL, 1998, p.28).

Nesse sentido, no RCNEI a construção de conhecimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança tem o enfoque tanto no sujeito quanto na interação social, o que revela influências de abordagens construtivistas estudadas por autores como Jean Piaget (1970,1971,1975,1976,1978), Lev Semionovitch Vygotsky (1990,1994) e Henry Wallon (1979).

Por sua vez, nas DCNEI a sociologia da infância⁴ é um campo teórico a ser desbravado na Educação Infantil na direção de enfatizar as crianças como seres sociais. Esta perspectiva reconhece a criança como parte da sociedade, portanto atuante nas transformações sociais. “Esta inflexão permite pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro” (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010, p.42). Nesse sentido, uma profusão de autores nos revela esses pressupostos: Alan Prout (2010), Gilles Brougère (1995,1998,2002), Jens Qvortrup (1993), Jorge Larrosa (2002,2004,2010), Loris Malaguzzi (1994), Manuel Sarmiento (2005,2011), Régine Sirota (2001), William Corsaro (1990, 2005a, 2005b), entre outros, que permeiam esse novo olhar para a infância. A BNCCEI vai ao encontro dessas concepções de criança em acordo com o que foi proferido nas DCNEI (2010).

O segundo aspecto aborda a natureza de cada documento e sua organização curricular. O RCNEI (1998) é um referencial de caráter não obrigatório que tem como objetivo “[...] subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação

4 Vale destacar que não existe apenas um enfoque da sociologia da infância, mas uma intenção dos estudiosos em desenvolver um olhar para as crianças numa perspectiva social que a reconhece como parte da sociedade.

de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (Brasil, 1998, p. 13). Este documento é voltado para os profissionais que atuam com crianças e aponta caminhos para reflexão educacional em uma perspectiva de instrumentalização do processo educativo. Existe uma separação etária para as orientações 0-3 anos - creche e de 4-6 anos - pré-escola, consolidada em duas esferas de experiências: 1) Formação Pessoal e Social; 2) Conhecimento de Mundo, composto pelos eixos, Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas da Educação Infantil estão organizadas por eixos de trabalho e cada um deles possui objetivos, conteúdos, orientações didáticas gerais e bibliografia para os professores.

Ao observar essa disposição, nota-se que o documento, apesar de propor uma integração dos conhecimentos, apresenta uma organização curricular com resquícios de uma noção escolarizante para a infância. E ainda utiliza a nomenclatura de pré-escola, que é amplamente criticada por estudiosos da infância que evidenciam que a Educação Infantil não é uma preparação para um vir a ser, ou seja, não é uma habilitação para a “verdadeira” fase escolar, em síntese não é uma pré-escola.

Outrossim, nos revela uma fragmentação por áreas do conhecimento, semelhante ao disposto no ensino fundamental, reforçando a Educação Infantil como uma preparação para a etapa que segue. Nesse sentido, os eixos desse documento encontram-se em função de atender uma necessidade de categorização do mundo do adulto e vão de encontro à perspectiva que entende o mundo da criança por sua inteireza e não o divide em assuntos, disciplinas e categorias.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) consubstanciam um documento normativo de caráter obrigatório e que tem a finalidade de orientar políticas, elaboração e acompanhamento (planejamento e avaliação) de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

As DCNEI estabelecem os princípios éticos, estéticos e políticos como basilares para guiar o trabalho na Educação Infantil. Os eixos que norteiam o currículo são as interações e a brincadeira. As práticas pedagógicas devem “[...] ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p.18).

Para este documento, o currículo é um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Idem, p. 12).

Isto posto, as DCNEI defendem que o currículo promova as diversas linguagens da infância e a sua apropriação deve ocorrer de maneira integrada e articulada às experiências

cotidianas das crianças fomentando a indivisibilidade das “[...]dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Ibidem, p. 19). Nesse sentido, as políticas, as instituições e os professores necessitam garantir aos pequenos o direito de se apropriar de tais experiências e saberes. Esse documento desloca a centralidade do currículo do professor para a criança, a fim de atender as perspectivas da integralidade da aprendizagem na infância.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que delibera sobre as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Cabe destacar que a BNCC não se trata de um currículo, mas servirá de subsídio para que Estados, Municípios e escolas elaborem seus referenciais, propostas, orientações curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de acordo com cada contexto e levando em conta as perspectivas apresentadas na Base. Como citado anteriormente, o documento apresenta sua organização por 10 competências gerais para a educação básica que, para tal, inclui habilidades, atitudes e valores, focados na vida cotidiana, na construção da cidadania e do trabalho (Idem, 2017).

Essa última proposição traz à luz uma discussão a respeito do caráter neoliberal da Base que, em muitos momentos, pensa a educação como uma preparação para o mercado de trabalho, como mencionado anteriormente. Apesar disso, a parte da Base que se refere especificamente à Educação Infantil não está focada no caráter do trabalho e na preparação do vir a ser, mas na possibilidade de a criança vivenciar suas experiências em sua inteireza, considerando a construção de saberes baseados no cotidiano da infância articulados aos campos de experiência.

Dentre competências, destacamos duas que mencionam os assuntos de interesse desse estudo:

3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 09).

De acordo com Vieira (2018, p. 13) dentre as competências “a dança trabalharia desde a consciência de sua própria corporeidade quanto a relação harmônica entre “indivíduo” e o espaço em que vive”.

As competências para Educação Infantil consubstanciam e devem estar garantidas, no âmbito pedagógico, por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre eles: Conviver;

Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.

Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Nesse sentido, Fochi (2016) explica que os campos de experiência não constituem uma organização disciplinar baseada no conhecimento, mas busca na produção de saberes da criança. Isso se sustenta como aponta Brasil (2009, p. 14) “[...] nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens”.

Desse modo, a BNCCEI amplia a relação curricular já vista nas DCNEI (em acordo com o art. 9. da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), reafirma os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, interações e a brincadeira e acrescenta que o currículo é um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade (BRASIL, 2017).

Para tanto, propõe uma integração curricular na Educação Infantil, a partir dos eixos norteadores das DCNEI⁵, considerando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se e os cinco campos de experiências para a Educação Infantil, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações em que estão determinados objetivos em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses) crianças bem pequenas(1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas(4 anos a 5 anos e 11 meses).

A organização por campos de experiências foi inspirada nas *Indicações Nacionais Curriculares italianas* de 2012 (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Os campos não seriam uma aproximação da divisão por áreas do conhecimento, linguagens ou componentes curriculares, mas uma perspectiva voltada a centralidade do cotidiano da criança, levando em conta seus saberes em articulação com os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade (BARBOSA e RICHTER, 2015). Nesse sentido, os campos de experiência são uma possibilidade de arranjo curricular, englobam o conhecimento socio histórico, as múltiplas linguagens e as práticas sociais, para que adultos e crianças os articulem na sua jornada cotidiana de aprendizagem.

Melo et al (2016) consideram a divisão por campos de experiência um avanço no modo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Isto porque, apesar do

5 Na BNCC os eixos norteadores são chamados de eixos estruturantes.

RCNEI se atentar para a integração curricular, a BNCC aprimora a ideia de integração de conhecimentos ao agregar-se à concepção de infância que coloca a criança no centro da construção do conhecimento. Ao destacar os eixos (interações e a brincadeira) e os campos experiências como foco do processo de aprendizagem se “[...] desloca do que se passa para as crianças, para o que se passa com e entre elas” (Idem, p.137). Dessa maneira, a intenção é que os cinco campos de experiência sejam trabalhados de forma integrada nas práticas pedagógicas cotidianas da infância.

O terceiro e último aspecto para o entendimento das concepções curriculares vigentes em relação à proposição desse estudo, aborda as modificações sobre o ensino da Dança na infância a partir do RCNEI. Nesse documento, a linguagem da Dança está inserida no eixo Movimento, em dois blocos pertencentes à esfera da experiência Conhecimento de Mundo: Expressividade e Equilíbrio e Coordenação.

No primeiro bloco, a dança é colocada junto às práticas esportivas, jogos e brincadeiras com a finalidade de ampliar as capacidades comunicativas e expressivas ligadas à cultura corporal. O segundo bloco apresenta a dança entre os aspectos da motricidade incluindo as relações do ato motor, desenvolvimento físico e cognitivo da criança.

Diante do exposto e, segundo Mello et al (2016), o RCNEI ainda apresenta um caráter instrumental do corpo/movimento, em que a função primordial é oferecer suporte para futuras aprendizagens. Cumpre dizer, que as funções motoras, afetivas e sociais, entre outras, são importantes para o desenvolvimento da criança e fazem parte da dança, mas não são seu foco principal. O mais importante é valorizar que, dançando e fruindo dança, a criança entra em outro universo de experiências corporais, artísticas e estéticas, que nenhuma outra linguagem pode oferecer.

No que concerne as DCNEI (2010), a dança é parte das manifestações que promovem o relacionamento e a interação das crianças. Vale ressaltar que o documento defende que é na interação com os elementos da natureza e da cultura com seus pares, o meio e os adultos que a criança recria, inventa e produz cultura. Nas DCNEI, a dança é parte das experiências artísticas, estéticas, manifestação cultural e expressiva que devem ser oferecidas no currículo da Educação Infantil juntamente com a música, as artes visuais e o teatro.

Nota-se aqui uma mudança de concepção nas DCNEI. Por esse documento, a dança apresenta um enfoque artístico e estético que ultrapassa o caráter relacionado aos aspectos motores, sócio afetivos ou de suporte para outras aprendizagens como visto no RCNEI. Dessa forma, a dança alcança uma dimensão que se aproxima das subjetividades artísticas atreladas a ela. Por sua vez na BNCCEI, a dança pode permear todos os campos de experiências, mas ela aparece citada especificamente em dois campos.

O primeiro “*Corpo, gestos e movimentos*” apresenta em seu escopo conhecer as funções do corpo na relação entre corpo, emoção e linguagem. Neste campo as crianças por meio

do corpo se expressam, se conhecem e produzem conhecimento. Nesse contexto, na infância o corpo é a centralidade da relação com o mundo e a partir dessas experiências as crianças tornam-se conscientes de sua corporeidade. A intenção é conhecer as funções do corpo por meio das diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta.

O segundo campo “*Traços, sons, cores e formas*” incentiva a convivência, criação, produção de diversas manifestações artísticas ou culturais, a fim de ampliar repertórios e vivências artísticas por meio das linguagens de artes visuais a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. O intuito é que esse campo trabalhe o senso crítico e estético para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças. Nesse campo observam-se as influências da Abordagem Triangular de Barbosa (1997) ao indicar a relação com o contexto, o incentivo à produção e a apreciação artística.

Cada um dos campos de experiência engloba os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais podem determinar aquilo que será foco e irá refletir nas práticas pedagógicas em cada etapa da Educação Infantil. Para entendermos como ocorre esse desdobramento na prática, seguem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada faixa etária em cada um dos campos de experiência que mencionam a dança em seu texto de apresentação.

Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento- Campos de experiência Corpo, Gestos e Movimentos.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BRASIL (2017)

Analisando o quadro 2, podemos notar na BNCC da Educação Infantil que os objetivos se apresentam em progressão, em níveis de ampliação de dificuldades relacionados à faixa etária. Nesse aspecto, os objetivos que podem ser trabalhados direcionados para a linguagem da dança, estão ligados à expressão, de acordo com os códigos da BNCC, (EI01CG01 e EI03CG01); improvisação e uso de espaço (EI02CG03) e criação (EI03CG03). Os objetivos

que se relacionam à dança reforçam a expressão⁶, exploração do espaço e combinação de movimentos⁷ e criação⁸.

Vale ressaltar que esses códigos identificam nas primeiras duas letras a etapa de Educação Infantil, nos dois primeiros números a divisão por grupo de faixa etária, nas duas letras subsequentes definem o campo de experiências e os dois últimos números definem a posição da habilidade para cada grupo/faixa etária (BRASIL, 2017).

Os objetivos reforçam os eixos interações e a brincadeira, mas exploram de maneira generalista as possibilidades das práticas artísticas/pedagógicas em dança. Para Marques (2018) as menções são genéricas e resumidas, sem indicações claras de objetivos, conteúdos, procedimentos e estratégias para avaliar o trabalho.

O segundo, *Traços, sons, cores e formas* incentiva a criação de produções artísticas ou culturais, a fim de ampliar repertórios e vivências artísticas na infância. A dança é destacada no texto de apresentação do campo, mas não há menção nos objetivos de aprendizagem.

6 Observados nos seguintes códigos da BNCC EI01CG01 e EI03CG01. Esses códigos identificam nas primeiras duas letras a etapa de Educação Infantil (EI); nos dois primeiros números a divisão por grupo de faixa etária; nas duas letras subsequentes definem o campo de experiências e os dois últimos números definem a posição da habilidade para cada grupo/faixa etária (BNCC, 2017).

7 EI02CG03.

8 EI03CG03.

Quadro 3 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento- Campos de experiência Traços, sons, cores e formas

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: BRASIL (2017)

Ao observar os objetivos de aprendizagem do Campos de experiência *Traços, sons, cores e formas*, em relação à dança nenhum dos objetivos se relaciona a essa linguagem. O objetivo EI01TS01, para os bebês, menciona os sons produzidos pelo corpo, mas ao notar a progressão das crianças bem pequenas para as pequenas, observa-se a preocupação focada na criação musical. Isto é, embora no texto de apresentação a dança esteja contemplada, no campo de experiências, os elementos da linguagem não estão sugeridos nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Este aspecto pode ser preocupante para a dança, pois parte dos currículos construídos pelos municípios e escolas se pautam nos objetivos de aprendizagem. Neste caso, a ausência da dança nas menções campo *Traços, sons, cores e formas* pode perpetuar a falta de conteúdos de dança para a infância.

Nesse sentido, de acordo com Arce e Baldan (2009) os objetivos de aprendizagem remetem para uma perspectiva homogeneizante e limitada no contexto de um documento que se propõe ser uma base para os currículos nacionais. Nota-se uma falta de objetivos de aprendizagem e referências em relação aos conhecimentos historicamente construídos no campo da dança.

Na Educação Infantil a organização por campos de experiência pode nos aproximar de Larossa (2002) e seu sujeito da experiência, no que tange essa superfície de sensibilidade em que algo passa e que ao passar, deixa um vestígio, uma marca, uma mudança, uma transformação. No entanto, não podemos esquecer que, ao não evidenciar os conhecimentos sistematizados, fendas são abertas em relação à sociedade que a criança está inserida. Sobre essas fendas, argumenta Saviani (2003, p. 12):

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento.

É claro que cabe à escola, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) escolher e ampliar os conteúdos mínimos estabelecidos pela base em seus programas curriculares, mas será que não apresentar referências suficientes não limita os currículos escolares e desvaloriza os conhecimentos de cada linguagem artística? Quando não há indicações claras e ricas que destaquem o trabalho das linguagens artísticas, pode-se perpetuar a predominância de conteúdos já legitimados em sala de aula, como os de artes visuais, sem abrir caminhos para a investigação artística na dança, no teatro e na música.

Diante do exposto, os conhecimentos em Arte/Dança deveriam permear todos os direitos e campos de experiências como parte dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Dessa maneira, a dança, como linguagem e ensino, poderia estar presente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que serão desdobrados em práticas pedagógicas nas orientações/diretrizes/referenciais de Estados, Municípios e PPP escolares. Isso permitiria garantir a presença da dança na infância na perspectiva de a criança poder se expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível. E ainda proporcionar “[...]experiências ricas e diversificadas” (BRASIL, 2018, p. 30) que colaborem para ampliar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo “[...] que todas as crianças se apropriem de diferentes linguagens e tenham disponíveis materiais para se expressar” (Idem, p. 7).

Mas, como os conhecimentos em Dança podem ser considerados entre as propostas pedagógicas na Educação Infantil, se não estão especificados nos documentos curriculares para a infância?

Vale evidenciar que a dança a ser trabalhada na infância é arte, expressão, experiência, movimento, fruição, cultura, linguagem e criação que abrange as produções artísticas realizadas pelas crianças, por meio do conhecimento do corpo, do espaço, do tempo, entre outros conhecimentos e saberes proporcionados pela dança. Para Andrade e Godoy (2018) os saberes se constroem a partir da experiência em Dança, no sentido da experiência de Larrosa (2002). Nesse aspecto, a criança que dança se apropria, (in)corporadora (vive pelo corpo) o acontecimento dança e transforma a vivência em experiência, em saber (in)corporado. Nesse sentido, a experiência e a construção dos saberes em dança assim como a transposição dos conhecimentos em dança, não possuem um único formato, pois considera os envolvidos como sujeitos que possuem sua história e seus conhecimentos e estabelecem relações distintas diante das situações.

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 211, § 2º, a Educação Infantil (e sua organização curricular) é de competência da esfera municipal que inclui entre outros aspectos, o acesso por vagas, distribuição de verbas nas escolas, contratação de profissionais e outros que não são foco dessa pesquisa, mas que dizem respeito a essa primeira etapa da educação básica. Interessa destacar que, no âmbito curricular, (facultativamente) cada município pode redigir seu documento norteador levando em consideração as especificidades do local e a BNCC. Isto posto, o Estado do Rio Grande do Norte uniu-se aos municípios potiguares no esforço de compor um documento curricular estadual para a Educação Infantil, em acordo com as proposições advindas da BNCC.

Para a escrita do documento curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte (2018), a união de Estado e municípios aconteceu por meio de uma Comissão Estadual destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio Grande do Norte (BNCC/RN).

Conforme consta no *Documento Curricular do Estado do Rio Grande Do Norte – Educação Infantil* (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) este foi escrito de forma colaborativa, sob a presidência da Secretária de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

A intenção dessas organizações foi promover a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em acordo com os 167 municípios do Estado do Rio Grande do Norte, entre rede pública e privada de ensino. Para tanto, participaram da organização do texto

as equipes das Secretarias de Educação dos Municípios e do Estado, conselhos, professores e sociedade civil.

A escrita utilizou uma metodologia participativa que abrangeu aproximadamente 15 mil acessos por consultas públicas em que as sugestões apresentadas foram categorizadas e sistematizadas completando o texto original. O documento se coloca de acordo com as bases legais que regem a educação brasileira, que deram suporte a construção da BNCC (2017) entre os quais, a Constituição Federal de 1988, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a LDB 9394/96 e as DCNEI (2010).

O documento aponta a preocupação do RN com a organização curricular da Educação Infantil. A finalidade do documento em tela é colocar em diálogo os documentos normativos nacionais com as especificidades do Estado, respeitando as singularidades de cada região e reconhecendo as diversidades. A intenção foi envolver os/as educadoras/es, as famílias e os profissionais da Educação Infantil, atendendo a importância de uma prática educativa integrada. Ademais, valoriza as regionalidades e abre caminhos para que os municípios do Estado possam redigir seus próprios documentos.

No que tange à organização, o documento potiguar para a Educação Infantil está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ao apresentar as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010) como eixos estruturantes do currículo.

O documento curricular para a Educação Infantil do RN possui nove capítulos, a saber: o primeiro faz uma apresentação da Educação Infantil e seu funcionamento; o segundo versa sobre as culturas infantis, a concepção de infância e de criança; o terceiro capítulo traz os eixos interações e a brincadeira; o quarto aborda a diversidade e inclusão e o quinto, o currículo. O sexto discorre sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência e o sétimo capítulo mostra a organização de tempos, espaços, materiais e relações. Os dois últimos capítulos (oitavo e nono) tratam da avaliação, da gestão e da organização do trabalho para essa etapa primeira da educação básica brasileira.

Para esse estudo destacamos o segundo e o sexto capítulos, pois tratam de localizar a infância, a criança e as culturas infantis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência, pontos que podem nos indicar pistas de como o ensino da dança é abordado no currículo e conseqüentemente nas escolas de Educação Infantil do Rio Grande do Norte.

No documento curricular para a Educação Infantil potiguar as concepções de infância e criança estão voltadas para o campo da sociologia da infância, mas também apresentam o viés da psicologia do desenvolvimento, a partir do pensamento de Vygotsky e Wallon.

Para o entendimento do conceito de infância, pautam-se na sociologia, no que tange ao entendimento da criança como produtora de cultura (BRASIL, 2017; DCNEI, 2010) e na

abordagem das múltiplas infâncias, reconhecendo que cada contexto produz diferentes modos de ser criança. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são regulados a partir da abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994) da teoria sociogenética (WALLON, 2008).

Nesse caso, duas abordagens distintas são colocadas para que os municípios e escolas entrem em diálogo. A primeira entende a infância como uma construção social. Nesse sentido, as crianças são atores que interferem, modificam e constroem seus modos de pensar por meio das culturas infantis⁹, em acordo com as suas vidas e das sociedades em que estão inseridas. Nessa visão, a criança é o centro do processo de aprendizagem, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas do dia a dia “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

A segunda abordagem revela o construtivismo pelo olhar da psicologia de Vygotsky (1994) e Wallon (2008). O primeiro autor revela que qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos: primeiro no social, depois no psicológico. Por essa visão, o Documento Curricular do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil valoriza a aprendizagem na compreensão dos aspectos biológico, social e intelectual da criança como resultado da apropriação das práticas da cultura, por meio das mediações realizada por adultos. Pelo campo da psicologia vygotskyana as crianças dependem da interação com os adultos para estruturar os seus processos de assimilação do conhecimento.

O Documento Curricular para a Educação Infantil potiguar ainda traz a perspectiva de desenvolvimento relacionada à psicogenética de Henri Wallon que inclui aspectos da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da identidade. De acordo com Dantas (1992), Wallon nos apresenta que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, que é mediado pela influência sociocultural. Essa interação é medida a partir daquilo que é intercedido, descrito e observado pelo adulto.

Nesse sentido, a psicologia do desenvolvimento foca seus estudos nas etapas do desenvolvimento da criança e “[...] mostra-se inclinada a valorizar os critérios quantitativos, e por meio deles abordar as questões que envolvem aprendizagem como a inteligência, o intelecto, o cognitivo, a despeito de outras formas de ‘desenvolvimento’” (DOURADO, 2020, p. 51). Outrossim, reafirmamos a importância dos processos de apreensão do mundo de cada criança que incluem os conhecimentos do corpo, os aspectos da sociabilidade, do contexto, da história,

9 As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente e caracterizam-se por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças tendo como base elementos materiais e simbólicos. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância (SILVEIRA, 2014, p.1).

das relações de cada sujeito em uma perspectiva dinâmica, entendendo as crianças como atores sociais que criam, produzem, modificam culturas e constroem modos de significação e de atuação diferentes dos adultos.

O Documento Curricular para a Educação Infantil informa que essa escolha, tanto no âmbito da Psicologia como da Sociologia, vai desencadear outra especificidade inerente à infância que é a capacidade de produzir cultura e que a criança em suas interações sociais, entre pares, produz culturas infantis relativas à fantasia, à imaginação e à brincadeira. Sobre esse aspecto, Kramer (2006, p. 16 apud RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 31) vai dizer que “[...] a cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”.

A princípio, pode soar contraditório essas duas visões convivendo em um mesmo documento, mas vale ressaltar que a construção curricular carrega a autonomia dos Estados e municípios levando em conta as necessidades locais (BRASIL, 2017), desde que sigam as prerrogativas da Base. Neste sentido, o currículo tem como premissa ser um normatizador de práticas e conteúdos em que estão imbuídas as ideologias de um contexto social, político e cultural (APPLE, 1982). A partir da definição desses currículos regionais, as unidades escolares poderão elaborar seus projetos políticos pedagógicos, por sua vez, respeitando os currículos nacional, estadual e municipal.

Dessa forma, pode-se entender que o Documento Curricular para a Educação Infantil potiguar contempla a Base, que se apoia na sociologia da infância para desenvolver o documento nacional e ao mesmo tempo inclui a opção pelas abordagens teóricas de Vygotsky e Wallon feita pela rede estadual. Outrossim, vale ressaltar que o documento potiguar foi construído por um coletivo e, dessa maneira, revela seu caráter de abertura a fim de acolher os diversos pensamentos, concepções e abordagens metodológicas de educação dos 167 municípios do RN e ao mesmo tempo cumprir as deliberações nacionais. Na medida em que o documento do Rio Grande do Norte acolhe as prerrogativas da Base, entendemos que contempla o documento nacional e valoriza sua autonomia na escolha das abordagens pedagógicas ao incluir a opção pela psicologia do desenvolvimento.

Outro destaque é que o RN explicita a partir de qual ótica os professores podem abordar o conceito de experiência presentes nos campos de experiência. Dessa maneira, o texto traz a visão de dois autores a partir dos quais as experiências podem ser desenvolvidas.

O primeiro é John Dewey (2010) que entende a experiência como parte da natureza humana. Nesse caso, as crianças têm experiência desde seu nascimento, relacionada às sensações e às emoções, mesmo não tendo dimensão concreta delas. Durante o desenvolvimento e a partir da visão de mundo, passam a ter consciência e refletem sobre a realidade e, a partir dessa reflexão sobre a experiência é que ocorrem as modificações no indivíduo, ou seja, pela experiência vivida a criança reelabora e reconstrói seus saberes.

A visão de experiência de Larrosa (2002) também é apresentada no documento que diz que o “[...] saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana e se adquire na maneira como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vai se atribuindo sentido ao acontecer do que lhe acontece” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018. p. 63). Para Larrosa (2002), a experiência é singular, não repetível e ultrapassa a vivência. Ela se relaciona a que alguma coisa que nos aconteça, nos toque, nos passe. E esse entendimento leva a outra ideia que é o alargamento do tempo a fim de, como revela o autor citado, “[...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte dos encontros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Idem, p 26).

Sob esses olhares é que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão distribuídos em cada um dos campos de experiências e de acordo com a publicação *Campos de Experiências - Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil* (BRASIL, 2018a). Sobre os campos de experiências o documento potiguar diz que,

[...] A ideia dos campos de experiências reside na articulação das experiências das crianças com os conhecimentos historicamente construídos, envolvendo as dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens, de maneira que essas precisam ser ampliadas a partir dos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos (RIO GRANDE DO NORTE, 2018 p. 81).

No que tange à organização curricular da Educação Infantil, assim como à BNCC, e em acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), o documento potiguar tem como eixo as interações e a brincadeira. Esses eixos pretendem, de acordo com a Base, assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se em articulação com os cinco campos de experiências para a Educação Infantil, quais sejam: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* que devem envolver situações concretas da vida cotidiana da criança. Seguindo a organização da BNCC, é no âmbito dos campos de experiência que as aproximações com a aprendizagem da Dança são apresentadas no documento do Rio Grande do Norte, como veremos na segunda parte desse livro.

Parte 2

3 O Ensino da dança na Educação Infantil a partir dos documentos oficiais para a Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Norte

Ao analisar os documentos oficiais que norteiam o ensino da Educação Infantil no Rio Grande do Norte, procurou-se entender a natureza política, por quem e como o texto foi criado (professores, órgãos públicos, empresas, etc.), quais as relações políticas imbricadas nesses documentos, quais as escolhas educacionais privilegiadas; qual período foi produzido levando em conta as leis em vigência; quais posicionamentos das secretarias municipais coadunam com as sugestões e as decisões mandatórias dos documentos nacionais, bem como a natureza social ligada às permanências e às possibilidades de mudanças e autonomia geradas pelas propostas de currículo pelos agentes da comunidade escolar.

Coube aos propositores desse estudo, desenvolver interpretações que relacionem essas esferas e seus motivos, assim como, com quais outras concepções de ensino os documentos dialogam, suas conjunturas políticas. Neste sentido, os discursos que ficam restritos à ação local, nas escolas, possuem uma influência bem mais limitada do que as propostas oficiais dos governos.

Dessa maneira, a reflexão sobre a concepção de dança que está sendo apresentada na Educação Infantil, dos municípios do Rio Grande do Norte, foi realizada com base nos questionários enviados aos municípios e nos documentos oficiais federal e estadual.

Para realizar a coleta de dados, esse estudo utilizou como fonte primária as informações obtidas nos sites das prefeituras municipais do Rio Grande do Norte. A primeira etapa, portanto, consistiu em uma consulta aos sites das Secretarias de Educação a fim de buscar as orientações curriculares para a Educação Infantil. Foram consultados 167 sites e apenas foi encontrado à disposição para a consulta pública o documento curricular no site do Estado do Rio Grande do Norte.

Neste aspecto, apesar de ser competência municipal redigir seus documentos, o Estado do Rio Grande do Norte (RN) teve a preocupação em produzir um documento regulador do Ensino Infantil, atento a se adequar às novas regulamentações advindas da BNCC. O documento foi produzido em conjunto com os municípios do RN por meio da Comissão Estadual destinada

à implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio Grande do Norte (BNCC/RN). Isto não exige, nem proíbe os municípios redigirem seus documentos locais com suas especificidades, mas notaremos ao longo desse texto que esse documento acabou por isentar os municípios a produzir os seus documentos, com as características locais.

Por outro lado, a proposição desse documento acaba por destacar o RN, entre os demais estados do país, pela preocupação em organizar um documento específico para essa etapa da educação básica. Para certificar o caráter de inovação desse documento, foi realizada uma consulta por e-mail, junto às Secretarias de Educação das 26 Unidades Federativas do Brasil mais o Distrito Federal, a fim de mapear quantos Estados tinham documentos voltados a Educação Infantil. Os resultados obtidos foram coletados entre março a outubro de 2019. Após a leitura dos documentos recebidos, foi elaborado o mapa que segue:

Figura 1 - Mapeamento dos documentos curriculares estaduais para a Educação Infantil



Fonte: os autores

No mapa acima, destaca-se o Estado do Rio Grande do Norte, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Sergipe e Alagoas por possuírem documentos estaduais próprios para a Educação Infantil. Já Mato Grosso do Sul e São Paulo não possuem um documento exclusivo

para essa etapa da educação, mas o primeiro possui 34 páginas inseridas no documento geral do Estado, com indicações próximas a BNCC e o Estado de São Paulo possui 19 páginas no Currículo Paulista que também evidencia alguns pontos da BNCC para a Educação Infantil. No estado do Paraná, o documento se encontra em construção. Os estados do Acre, Amapá, Amazônia, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina, não apresentam documentos voltados para Educação Infantil. Em síntese, apenas 22,2% dos Estados apresentaram propostas curriculares para a Educação Infantil.

Outrossim, embora a intenção inicial desta pesquisa fosse focar nos documentos municipais do Rio Grande do Norte, o encontro com o documento estadual, nos levou para outras escolhas e caminhos da pesquisa, que descrevemos adiante.

Para fins de esclarecimento, essa coleta se apoiou na Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, em que os órgãos públicos devem facilitar o acesso à informação. Por esse motivo, as prefeituras criaram seus sites para disponibilizar as informações de interesse público, por seus portais de transparências, com um *site* de acesso livre, no qual o cidadão pode encontrar informações sobre como a gestão pública se organiza.

Dessa maneira, os dados referentes à administração devem conter, entre outros dados: competências e estrutura organizacional; autoridades e representantes, endereços e telefones; descrição dos principais programas, ações, projetos e obras. E as informações que não estão disponíveis nos *sites*, os municípios precisam informar ao cidadão pelo e-SIC¹⁰, por meio de formulários de solicitação.

Nesse sentido, algumas adaptações foram realizadas de acordo com a realidade que a coleta de dados foi se apresentando. Diante da constatação que poucos municípios no RN disponibilizam seus documentos curriculares nos *sites*, para fins de complementação de dados, optou-se por enviar *e-mails* para todos os municípios do Rio Grande do Norte com as seguintes perguntas: O município possui orientações/propostas curriculares específicos para a Educação Infantil? Se sim, poderiam disponibilizá-los? Quantas escolas de Educação Infantil o município possui? Existe algum trabalho com dança na educação infantil nas escolas do município? Se sim, qual?

Foram realizadas 3 etapas¹¹ de contato com os municípios do RN em que foi enviado *e-mail* e/ou realizado cadastro no e-SIC com as perguntas acima aos 167 municípios. Em outro momento foi reiterado o pedido de respostas dos questionários por *e-mail* aos municípios que

10 O Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades.

11 Na primeira etapa, apenas 4 municípios responderam ao questionário, entre eles: Tenente Ananias, Parnamirim, Ipanguaçu e Jardim das Piranhas. Na segunda etapa obteve-se a devolutiva de 14 municípios entre os quais: Itajá, Grossos, Santana do Seridó, Jucurutu, Pendências, Lucrécia, Nova Cruz, Ipueira, São Francisco do Oeste, Fernando Pedroza, São Tomé, São Fernando, São Bento do Norte.

não responderam a primeira solicitação. E num terceiro momento¹² foi tentado contato com as 148 secretarias de educação que ainda não haviam respondido ao questionário. Essa terceira etapa foi realizada em três ciclos.

Cada ciclo consistia em entrar em contato (por telefone) com todos os dirigentes da educação dos municípios do RN enviando e solicitando a resposta ao questionário. Após a finalização de cada ciclo era realizado um balanço das respostas e as prefeituras que não enviavam as respostas eram novamente contactadas. Vale ressaltar que a dificuldade de acesso à internet e as demandas advindas da pandemia foram as principais justificativas dos dirigentes da educação para a demora ou a ausência de devolutiva de respostas dos questionários. No primeiro ciclo, obteve-se 24 respostas, advindas dos municípios de Macaíba, Portalegre, Triunfo Potiguar, Assú, Caiçara do Norte, Monte das Gameleiras, Jundiá, Tibau, Frutuoso Gomes, Venha Ver, Almino Afonso, Janduís, São Pedro, Caiçara do Rio do Vento, São João do Sabugi, Rodolfo Fernandes, Lagoa de Pedras, São José do Seridó, Serra Negra, Água Nova, Jaçanã, Encanto, Luís Gomes e Paraná.

No segundo ciclo obteve-se 20 respostas, dos municípios nominados: Pureza, Galinhos, São Vicente, Serra do São Bento, Carnaubais, Timbaúba dos Batistas, Coronel Ezequiel, Felipe Guerra, Arez, Upanema, Lagoa D'Anta, Pedro Velho, Vera Cruz, Brejinho, Monte Alegre. Serra Caiada, Pedra Preta, Rafael Godeiro, Viçosa e Itaú. No terceiro ciclo obteve-se 34 respostas: Riacho do Santana, Jandaíra, Carnaúba do Dantas, Umarizal, São Miguel do Gostoso, Baía Formosa, Patu, Passa e Fica, Serra do Mel, Santana do Matos, Taipu, Nísia Floresta, Lagoa dos Velhos, Currais Novos, Alto do Rodrigues, Cruzeta, Tangará, José da Penha, Angicos, Montanhas, Espírito Santo, Jardim de Angicos, Severiano Melo, Governador Dix-Sept Rosado, Rio do Fogo, Lagoa Nova, Barcelona, Ceará-Mirim, Senador George Avelino, Pilões, Goianinha, Areia Branca, Touros e Natal¹³.

12 Antes do início da terceira etapa, com previsão de iniciar em março de 2020, chegou ao Brasil a pandemia da Covid-19. Neste contexto, a educação e outros setores públicos e privados tiveram que reformular suas atividades a fim de manter o isolamento social e o trabalho remoto foi instituído na medida do possível, já que a dificuldade de acesso à internet é uma realidade que não pode ser ignorada. Educadores e equipes gestoras de todo o país e do RN se reinventaram, enfrentando as fragilidades de nosso sistema de educação. As Secretarias de Educação do RN ficaram fechadas e as poucas que estavam em funcionamento, encontravam-se preocupadas em atender às demandas advindas da pandemia.

Dessa maneira, no que tange a essa pesquisa, a coleta de dados precisou enfrentar uma reestruturação. Depois de um mês de isolamento social, em que não se obtinha resposta aos *e-mails*, os pesquisadores decidiram entrar em contato por telefone. Quando estas não estavam em funcionamento, devido à pandemia, o procedimento foi telefonar na sede da Prefeitura ou da Secretaria de Saúde, a fim de obter o contato de algum membro da Secretaria de Educação (preferencialmente o secretário da pasta). Quando não era possível obter contato por meio de telefone, muitas vezes recorreu-se às redes sociais. Dessa maneira, alguns telefones de secretários foram obtidos por meio das páginas oficiais das prefeituras de *Facebook*, *Instagram* e números de *WhatsApp* que estavam disponíveis nessas redes. Essa busca muitas vezes levava de um a dez dias, o que dificultou e ampliou o período de coleta de dados. Posteriormente, o procedimento foi telefonar e/ou enviar *WhatsApp* para o representante da educação e solicitar um endereço de *e-mail* para que pudesse ser enviado o questionário.

13 Natal não enviou a resposta do questionário, mas enviou o documento curricular em fase de aprovação que entrou para a amostragem.

Esses resultados podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quadro 4: Resultados da coleta de dados

	Etapas da coleta de dados			Total de respostas obtidas
Etapa 1 (consulta aos sites das prefeituras e envio de e-mail)				4
Etapa 2 (consulta aos sites das prefeituras e e-mail de reiteração)				14
Etapa 3 (ligação telefônica e envio de e-mail)	Ciclo 1 24 respostas	Ciclo 2 20 respostas	Ciclo 3 34 respostas	78
Total Geral				96

Fonte: os autores

Além desses, foram contatados e não devolveram a resposta do questionário 30 municípios, entre eles: Mossoró, São Gonçalo do Amarante, Baraúna, São Miguel, Parelhas, Guamaré, São José do Campestre, Brejinho, Jardim do Seridó, Lajes, Campo Redondo, Boa Saúde (Januário Cicco), Martins, Marcelino Vieira, São Rafael, Equador, Várzea, Sítio Novo, Parazinho, Japi, Ouro Branco, Lajes Pintadas, São Bento do Trairi, Olho-d'água do Borges, Major Sales, Ruy Barbosa, Riacho da Cruz, Pedra Grande, Passagem, Bodó.

Embora tenham sido enviadas mensagens pelo *Facebook*, *Instagram* e *e-mail* e também tentadas ligações telefônicas em números disponíveis no site oficial, não foi possível fazer contato com 40 Secretarias de Educação devido à ausência de número de telefone em atividade e à falta de resposta ao *e-mail* que constava no site oficial das Prefeituras de Caicó, São José de Mipibu, Santa Cruz, Apodi, João Câmara, Canguaretama, Macau, Pau dos Ferros, Extremoz, Santo Antônio, São Paulo do Potengi, Poço Branco, Tibau do Sul, Ielmo Marinho, Alexandria, Maxaranguápe, Cerro Corá, Acari, Afonso Bezerra, Bom Jesus, Campo Grande, Florânia, Lagoa Salgada, Riachuelo, Antônio Martins, Doutor Severiano, Pedro Avelino, Porto do Mangue, Serrinha, Senador Elói de Souza, Santa Maria, Bento Fernandes, Coronel João Pessoa, Serrinha dos Pintos, Messias Targino, Paraú, Vila Flor, Francisco Dantas, João Dias, Taboleiro Grande.

Diante do resultado dessa coleta, foi possível obter uma amostragem para esse estudo. Para entendimento do que corresponde esse universo, podemos observar no gráfico abaixo o universo e a amostra final.

Gráfico 1: Total de devolutiva dos questionários



Fonte: os autores

De um total de 167 municípios, 96 deles, o que equivale a 58%¹⁴ responderam às solicitações e enviaram o questionário respondido, 30 municípios, um equivalente a 18% foram enviados e não foi obtida devolutiva e 40 cidades ou 24% não foi possível fazer contato por nenhuma via.

De acordo com Fontanela et al. (2011), uma amostra significa um conjunto que subsidiará a análise e interpretação dos dados. Nesse caso, a definição das amostras foi feita a partir da experiência dos pesquisadores no campo de pesquisa, " [...] numa empiria pautada em raciocínios instruídos por conhecimentos teóricos da relação entre o objeto de estudo e o corpus a ser estudado" (Idem, p.389).

Vale lembrar que no questionário enviado às prefeituras foi solicitada a disponibilização do documento curricular para a Educação Infantil dos municípios, caso houvesse. Dessa maneira, a tabulação dos questionários foi realizada levando em consideração um universo de 58% do total de municípios do Rio Grande do Norte, ou seja, 96 questionários recebidos. Diante desse universo, a organização do material de análise ocorreu em três fases: a primeira foi a pré-análise, que se refere à organização inicial do material. Para essa etapa, considerou-se duas categorias de materiais: a) questionários recebidos; b) documentos curriculares recebidos. A segunda fase foi a exploração do material que se refere à determinação do conjunto de dados analisados e que nesse estudo correspondeu a leitura de todos os questionários e documentos recebidos.

¹⁴ Os números das porcentagens de todos os gráficos dessa pesquisa foram arredondados para números inteiros.

Bardin (2009, p. 123) revela que “[...] nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise)”; dessa maneira, foi realizada uma seleção dos documentos recebidos das prefeituras, de acordo com os critérios a seguir explicitados. Isto posto, durante a leitura dos documentos, o primeiro ponto que verificamos foi a variedade quanto à natureza e formato dos documentos recebidos. Dentre as Secretarias que enviaram os documentos, estes em alguns casos, diferiram do solicitado, incluindo planejamentos e PPP das escolas.

Cumprir dizer que estabelecemos alguns critérios para a seleção do que deveria fazer parte da pesquisa. O primeiro critério foi o ano de publicação e a atualização para as proposições da BNCC (2017), de forma que os documentos recebidos que estavam em fase de finalização e os publicados posteriormente a BNCC foram incluídos. Os demais não entraram para a tabulação, pois estavam desatualizados. O segundo critério foi a menção à dança no escopo do documento, e o terceiro e último critério foi a abrangência do documento na rede de ensino. Ou seja, a fim de abarcar um maior número de documentos, consideramos o envio dos PPP escolares de municípios que possuíam uma escola de Educação Infantil. Isto porque o documento enviado estava atualizado de acordo com a BNCC, citava a dança e possuía diretrizes para a Educação Infantil daquele município, considerando que este possuía apenas unidade escolar. No que se refere aos questionários, todos os recebidos foram considerados para a tabulação dos resultados. A terceira e última fase foi alusiva ao tratamento dos resultados. Nela expomos uma organização dos dados, que inclui: a) tabulação das respostas dos questionários; b) leitura e avaliação dos documentos de acordo com a BNCC e as alusões a dança. De acordo com Bardin (2009), as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No caso específico desta pesquisa, as categorias surgiram a partir da leitura do material recebido, ou seja, foram realizadas *a posteriori*. É sob essa ótica que foi realizada a seleção, organização e avaliação do material recebido, conforme relatado adiante.

Para a tabulação dos questionários, primeiramente colocamos todos os dados em planilhas distintas, de acordo com as seguintes categorias. A primeira planilha organizou os municípios em: a) municípios que responderam ter proposta/orientação curricular específica do município para a Educação Infantil; b) municípios que declararam estar em fase de construção da proposta; c) municípios que revelaram não possuir.

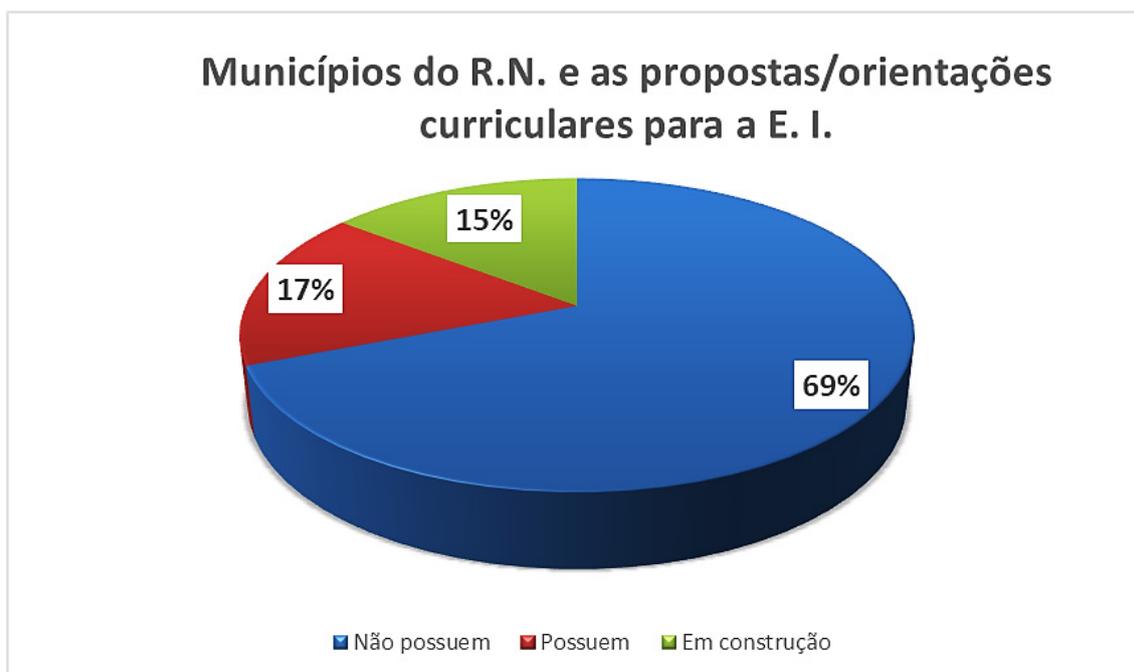
No que se refere aos 16 municípios que responderam ter a proposta, podemos observar os seguintes fatos: a) alguns municípios como Água Nova, Governador Dix-Sept Rosado, Paraná, Portalegre, Tangará e Venha Ver, responderam que possuem um documento para a Educação Infantil, mas não o disponibilizaram para essa pesquisa; b) os municípios Currais Novos e Lagoa Nova responderam que possuem proposta, mas está desatualizada e relataram seguir o documento estadual. Outras respostas foram em direção diferente do que foi perguntado no questionário. Neste sentido, Areia Branca e Felipe Guerra disseram que seguem a BNCC e o documento estadual e Patu que possuía apenas as orientações para o trabalho remoto.

Até a data de finalização da coleta de dados em setembro de 2020, 14 municípios, entre eles Alto do Rodrigues, Assú, Ceará Mirim, Encanto, Fernando Pedroza, Galinhos, Ipanguaçu, Jardim de Piranhas, Lucrécia, Natal, São Francisco do Oeste, São Jose do Seridó, Serra Negra, Timbaúba dos Batistas informaram que estão em fase de atualização dos seus documentos curriculares para se adequar ao documento estadual do RN e à BNCC.

Sessenta e seis municípios informaram que não possuem documentos curriculares de Educação Infantil, entre eles Almino Afonso, Angicos, Arez, Baía Formosa, Barcelona, Brejinho, Caiçara do Norte , Caiçara do Rio do Vento, Carnaúba do Dantas, Caraúbas, Carnaubais, Coronel Ezequiel, Espírito Santo, Frutuoso Gomes, Grossos, Ipueira, Itajá, Itaú, Jaçanã, Jandaíra, Janduís, Jardim de Angicos, José da Penha, Jucurutu, Jundiá, Lagoa D’anta, Lagoa de Pedras, Lagoa dos Velhos, Luís Gomes, Macaíba, Montanhas, Monte Alegre, Monte das Gameleiras, Nísia Floresta, Nova Cruz, Parnamirim , Passa e Fica, Pedra Preta, Pedro Velho, Pendências, Pilões, Pureza, Rafael Godeiro, Rodolfo Fernandes, Santana do Matos, Santana do Seridó, São Bento do Norte, São Fernando, São Fernando, São Miguel do Gostoso, São Pedro, São Tomé, São Vicente, Senador George Avelino, Serra Caiada, Serra de São Bento, Severiano Melo, Taipu, Tenente Ananias, Tibau, Touros, Triunfo Potiguar, Umarizal, Upanema, Vera Cruz, Viçosa.

A partir dessa coleta inicial foi traçado um gráfico com a percentagem dos municípios potiguar que dizem ter propostas e/ou orientações curriculares para o Educação Infantil.

Gráfico 2: Município possui orientações/propostas específicas para a Educação Infantil?

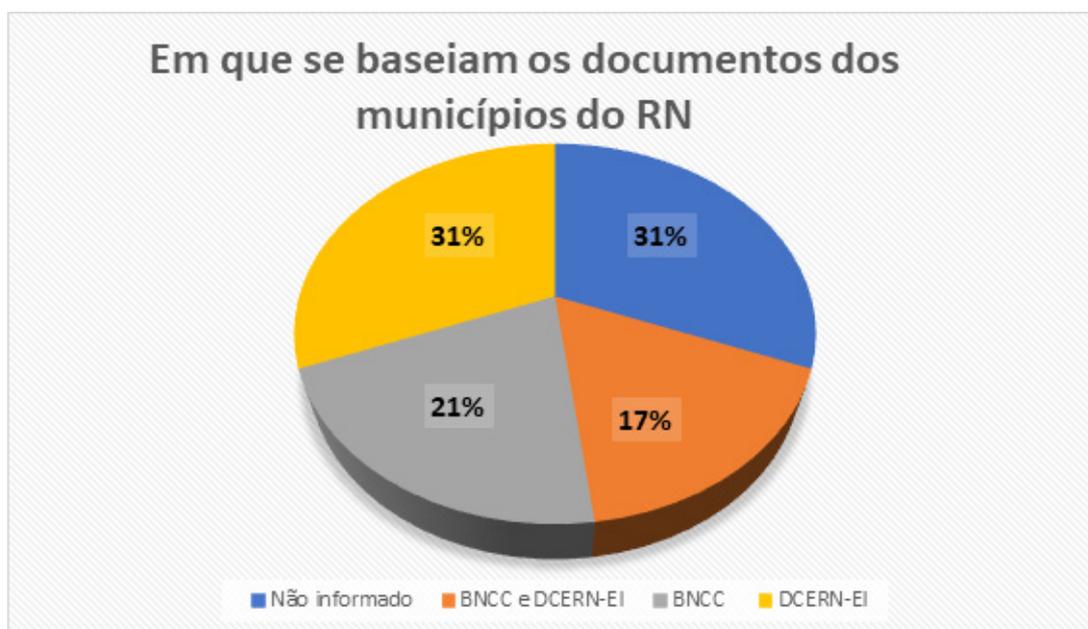


Fonte: os autores

O gráfico acima aponta os dados relativos à primeira parte da pergunta do questionário enviado, qual seja: O município possui orientações/propostas curriculares específicos para a Educação Infantil? Se sim, poderiam disponibilizá-los? Dessa maneira, obteve-se 69% dos municípios do RN não possuem documentos específicos para a Educação Infantil, 17% possuem e 15 % estão em fase de reelaboração para se adequar a BNCC e o Currículo do Rio Grande do Norte.

Por meio dessa pergunta pudemos obter outro dado. Alguns municípios mencionaram espontaneamente os documentos curriculares que seguiam. Este dado se referiu tanto às prefeituras que já tinham os documentos curriculares prontos ou em fase de construção, quanto aquelas que justificaram que não possuíam documentos curriculares, pois seguiam os documentos nacionais e/ou estaduais. Dessa maneira, obteve-se os seguintes dados.

Gráfico 3: Quais referências curriculares os municípios do RN possuem?



Fonte: os autores

De acordo com os questionários recebidos, 16 municípios (17%) declararam que seguem a BNCC e o Documento Curricular Estadual do Rio Grande do Norte-Educação Infantil (DCERN-EI) ao mesmo tempo, são eles: Água Nova, Almino Afonso, Alto do Rodrigues, Assú, Carnaúba do Dantas, Caraúbas, Galinhos, Goianinha, Governador Dix-sept Rosado, Jardim de Angicos, Jardim de Piranhas, Jucurutu, Monte das Gameleiras, Nísia Floresta, Patu, Pedra Preta, Pilões, Portalegre, Riacho de Santana, Santana do Matos, São Francisco do oeste, São Pedro, São Tomé, Senador George Avelino, Serra de São Bento, Serra do Mel, Tangará, Timbaúba dos Batistas, Triunfo Potiguar, Venha Ver.

Vinte questionários (21%) mencionaram que os municípios seguem a BNCC; entre os quais estão Angicos, Brejinho, Caiçara do Rio do Vento, Carnaubais, Ceará Mirim, Cruzeta, Currais Novos, Encanto, Fernando Pedroza, Ipueira, Itaú, Janduís, Paraná, São Bento do Norte, São Jose Do Seridó, Tibau. Trinta municípios (31%), seguem o DCERN-EI, são eles: Areia Branca, Baía Formosa, Barcelona, Caiçara do Norte, Coronel Ezequiel, Grossos, Jaçanã, Jandaíra, José da Penha, Lagoa de Pedras, Lagoa dos Velhos, Lagoa Nova, Lucrecia, Passa e Fica, Rio do Fogo, Rodolfo Fernandes, Santana do Seridó, São Fernando, Upanema, Vera Cruz; e 30 municípios (31%) não informaram ter documento que normatize a Educação Infantil: Arez, Espírito Santo, Felipe Guerra, Frutuoso Gomes, Ipanguaçu, Itajá, Jundiá, Lagoa D'anta, Luís Gomes, Macaíba, Montanhas, Monte Alegre, Natal, Nova Cruz., Parnamirim, Pedro Velho, Pendências, Pureza, Rafael Godeiro, São Fernando, São Miguel do Gostoso, São Vicente, Serra Caiada, Serra Negra, Severiano Melo, Taipu, Tenente Ananias, Touros, Umarizal e Viçosa.

Dos sete municípios que enviaram os documentos curriculares, entre os quais estão Cruzeta, Goianinha, José da Penha, Riacho do Santana, Rio do Fogo, Serra do Mel e Natal¹⁵, constatou-se que são de naturezas distintas, ou seja, tem nomes e funções diferentes. Foi recebido diversos tipos de documentos, a exemplo de Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares, Planejamento da Educação Infantil; Planejamento Semanal da Educação Infantil; Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, Referenciais Curriculares Municipais. Dessa forma, quanto às funções um PPP é um documento da unidade escolar que, de acordo com Veiga (2006, p.11) é a “[...] a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Por sua vez, um planejamento se refere à organização da escola, dos tempos e espaços escolares. De acordo com Brasil (1998, p. 13) um Referencial Curricular “[...] é um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade[...]”.

Depois de apresentadas as definições quanto à natureza de cada documento recebido, enumeramos duas possibilidades para a diversidade de documentos recebidos: 1) a questão elaborada por essa pesquisa não estava clara, o que gerou abertura para múltiplas interpretações e envio de diversos documentos; 2) para se enquadrar na pesquisa, o município disponibilizou o documento curricular que possuía. Essas diferenças dos documentos exigiram esforços para contemplar o maior número de municípios nessa etapa.

Após terminada essa etapa de coleta, notamos que as Secretarias de Educação possuem características muito diferentes umas das outras, principalmente no que tange ao número de escolas e às divisões de ensino. As realidades dos municípios são diversas, e por isso, outro fator considerado foi o número de escolas de Educação Infantil de cada município.

Os municípios de Almino Afonso, Angicos, Brejinho, Assú, Cruzeta, Coronel Ezequiel, Fernando Pedroza, Grossos, Ipanguaçu, Ipueira, Jaçanã, Jandaíra, Jucurutu, Lucrecia, Rafael Godeiro, Riacho de Santana, Santana do Matos, São Bento do Norte, São Fernando, Serra de

15 O município de Natal enviou apenas o documento; não enviou o questionário.

São Bento, Serra do mel, Serra Negra, Tibau, Timbaúba dos Batistas, Upanema, Venha Ver, Viçosa possuem apenas uma unidade de Educação Infantil e Jundiá não tem escola exclusiva de Educação Infantil. A realidade que se apresenta no RN é que muitos municípios trabalham com escolas mistas, que tanto têm salas de Educação Infantil, quanto de Ensino Fundamental. Além disso, nos municípios que possuem apenas uma Escola Municipal de Educação Infantil, não justificaria o esforço de elaboração de um documento curricular para o município. Neste caso, o PPP escolar faria o papel de trazer as orientações curriculares municipais para essa etapa de ensino da educação básica.

Como dito anteriormente, consideramos para a amostragem alguns municípios que enviaram o PPP, desde que: a) representasse a proposta da Educação Infantil do Município, b) apresentasse menção à Dança, c) estivessem em acordo com as atualizações da BNCC de 2017. Vale lembrar que levamos em consideração os municípios que possuíam apenas uma escola de Educação Infantil já que esta representa o pensamento dessa primeira etapa de ensino do município.

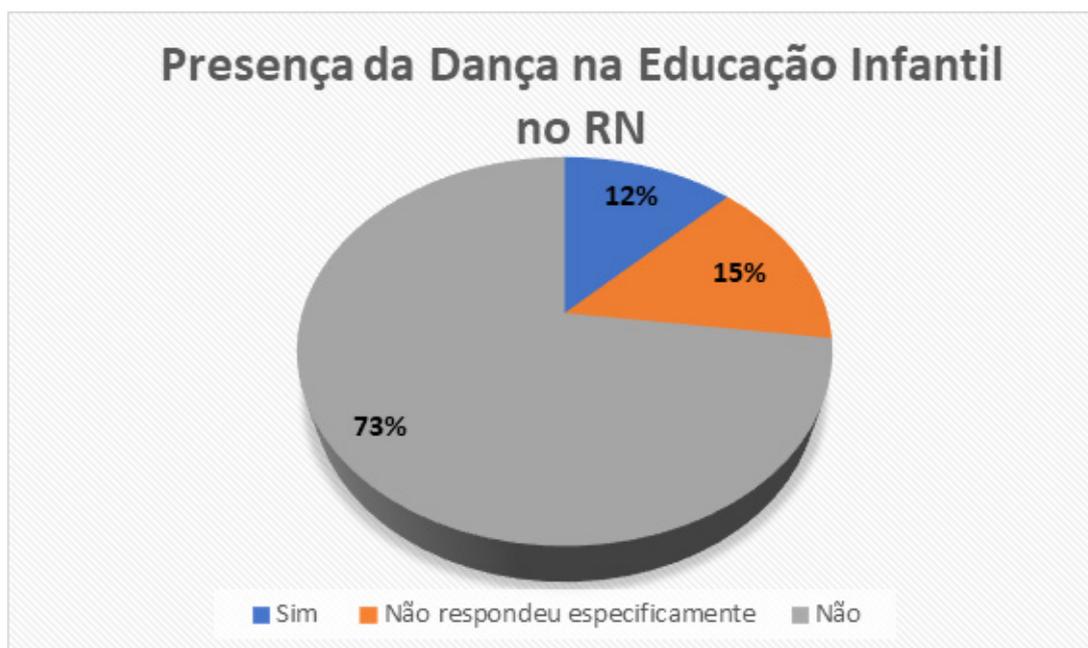
Dessa maneira, foram descartados da amostra os municípios de Goianinha, porque a proposta era de 2008, portanto anterior a BNCC; José da Penha, pois declararam no questionário possuir 7 escolas de Educação Infantil e enviaram o Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares do Campo e o Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Infantil “Pequeno Mário”; ou seja, esses documentos representam as opções curriculares de algumas escolas do município e não do município como um todo. Pelo mesmo motivo não foi incluído Serra do Mel, pois declararam possuir uma escola de Educação Infantil e na Zona Rural declararam ter vinte turmas de 4 a 5 anos e cinco creches de 2 a 3 anos em escolas mistas, mas só enviaram o PPP da escola urbana. E por fim, Riacho do Santana por não ter menção à dança no documento recebido.

Foram considerados na amostra os documentos Projeto Político Pedagógico e Planejamento Bimestral dos municípios de Cruzeta e Rio do Fogo e o município de Natal que recebeu uma leitura dedicada por essa pesquisa (na etapa 3) pois, apesar de ser um documento em caráter preliminar, ou seja, não publicado até a data de conclusão dessa pesquisa, apresenta um conjunto de Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Natal.

O entendimento de dança dos municípios do Rio Grande do Norte

Para esse estudo, no que diz respeito ao entendimento de dança nos currículos dos municípios do RN, a 3ª pergunta do questionário foi: Existe algum trabalho com dança na Educação infantil nas escolas do município? Se sim, qual? Das 96 respostas recebidas, obteve-se o seguinte cenário:

Gráfico 4: Presença da Dança na Educação Infantil nos municípios do Rio Grande do Norte



Fonte: os autores

Sobre a presença dos conteúdos da dança na Educação Infantil lê-se que 70¹⁶ municípios, representando 73% da amostra total, declararam **não** possuir o conteúdo ou ensino da dança na Educação Infantil. Desse universo, 32¹⁷ secretarias de educação responderam não possuir dança no município, sem apresentar nenhuma resposta complementar. Outros 38¹⁸ municípios relataram justificativas diversas que revelam o entendimento de dança nos municípios. Dos

16 Arez, Baía Formosa, Barcelona, Brejinho, Caiçara Do Norte ,Carnaubais, Ceará Mirim, Coronel Ezequiel, Cruzeta, Currais Novos, Encanto, Espírito Santo, Felipe Guerra, Fernando Pedroza, Frutuoso Gomes, Galinhos, Goianinha, Governador Dix-Sept Rosado, Grossos, Itaú, Jaçaná, Jandaira, Jardim de Angicos, Jardim de Piranhas, José da Penha, Jucurutu, Jundiá, Lagoa D’anta, Lagoa de Pedras, Lagoa dos Velhos, Lucrécia, Luís Gomes, Macaíba, Montanhas, Monte Alegre, Monte das Gameleiras, Nísia Floresta, Nova Cruz, Passa e Fica, Pedra Preta, Pedro Velho, Pendências, Pilões, Portalegre, Pureza, Santana do Matos, Santana do Seridó, São Francisco do Oeste, São João do Sabugi, São Jose do Seridó, São Miguel do Gostoso, São Tomé, São Vicente, Serra Caiada, Serra de São Bento, Severiano Melo, Tangará, Tenente Ananias, Tibau, Timbaúba dos Batistas, Triunfo Potiguar, Umarizal, Upanema, Venha Ver, Vera Cruz, Viçosa.

17 Caiçara do Norte, Carnaubais, Coronel Ezequiel, Espírito Santo, Fernando Pedroza, Galinhos, Governador Dix-Sept Rosado, Ipueira, Jaçaná, Jandaira, Jardim de Angicos, Jardim de Piranhas, Jundiá, Lagoa de Pedras, Lagoa dos Velhos, Lucrécia,

Macaíba, Monte das Gameleiras, Nísia Floresta, Nova Cruz, Pedra Preta, Pedro Velho, Pilões, Pureza, Rodolfo Fernandes, Santana do Matos, São Francisco do Oeste, São Pedro, Senador George Avelino, Serra Caiada, Serra de São Bento, Severiano Melo, Triunfo Potiguar, Umarizal, Upanema.

18 Baía Formosa, Barcelona, Brejinho, Ceara Mirim, Cruzeta, Currais Novos, Encanto, Felipe Guerra, Frutuoso Gomes, Goianinha, Grossos, Ipueira, Itaú, José da Penha, Jucurutu, Lagoa D’anta, Luís Gomes, Montanhas, Monte Alegre, Passa e Fica, Pendências, Portalegre, Rodolfo Fernandes, Santana do Seridó, São João do Sabugi, São Jose Do Seridó, São Miguel do Gostoso, São Pedro, São Tomé, São Vicente, Senador George Avelino, Tangará, Tenente Ananias, Tibau, Timbaúba dos Batistas, Venha Ver, Vera Cruz, Viçosa.

12 municípios¹⁹, cerca de 12% responderam **sim** que tinham trabalho com dança, 4 deles²⁰ não especificaram no questionário qual trabalho era desenvolvido no município. Para esses respondentes foi enviado um novo *e-mail* perguntando sobre qual seria o trabalho ou o projeto de dança desenvolvido para a Educação Infantil, mas não tivemos sucesso nas respostas. O último dado a ser descrito no gráfico 4, se refere aos 14, cerca de 15%, municípios que não responderam nem “sim” nem “não”, apenas apresentaram justificativas sobre a ausência da dança na Educação Infantil, ou ainda descreveram como a dança aparecia nas escolas da infância do município.

Dessa maneira, todas as respostas complementares, (ao todo 64 do universo de 96 municípios) relativas a concepção de dança desenvolvida foram lidas e após essa etapa separadas em 5 categorias, descritas a seguir: **Categoria 1- Dança em festividades escolares:** 15 municípios²¹ declararam que a dança é presente somente em festas escolares como São João, Dia das Mães e outras datas comemorativas, tais como dia do folclore, dia do estudante, demais festividades juninas, entre outras festividades do calendário acadêmico. **Categoria 2- Dança nas atividades cotidianas da infância:** 25 municípios²² revelaram que a dança está inserida nas atividades cotidianas escolares das crianças, propostas pelos pedagogos que atuam na Educação Infantil. **Categoria 3- Dança nas atividades cotidianas da infância e nas festividades escolares:** 8 municípios²³ declararam que existe trabalho com a dança nas escolas em duas frentes, uma relacionada as atividades cotidianas da infância e outra nas festividades escolares. **Categoria 4- Dança na Educação Física:** 4 municípios²⁴ declararam que os conteúdos de dança são ministrados pelo professor de educação física em atividades lúdicas. **Categoria 5- Dança em atividades musicais:** 7 municípios²⁵ revelaram que em alguns casos a dança é inserida nos trabalhos de educação musical e em atividades musicais.

Outras respostas: Este item aponta as respostas das prefeituras que não se encaixaram em nenhuma categoria acima, a saber: Rodolfo Fernandes declarou que trabalha dança em atividades esporádicas de sala de aula. São Pedro informou que não possui trabalhos específicos de dança, mas existem alguns trabalhos que não foram especificados na resposta. O município de Ipueira respondeu que só há dança para os adolescentes e Senador George Avelino revelou que ministram aulas de balé clássico para os alunos do Ensino Fundamental I e II.

19 Água Nova, Almino Afonso, Angicos, Assu, Caraúbas, Natal, Patu, São Bento do Norte, Serra do Mel, Serra Negra, Taipu, Touros

20 Água Nova, Patu, Riacho do Santana, São Pedro.

21 Almino Afonso, Angicos, Brejinho, Frutuoso Gomes, Grossos, Itaú, José da Penha, Portalegre, Rafael Godeiro, Santana do Seridó, São Bento do Norte, Tangará, Tenente Ananias, Tibau, Vera Cruz.

22 Assu, Carnaúba do Dantas, Cruzeta, Currais Novos, Encanto, Felipe Guerra, Ipanguaçu, Itajá, Jucurutu, Lagoa D’anta, Luís Gomes, Montanhas, Monte Alegre, Natal (resposta obtida pela leitura do documento analisado adiante), Paraná, Parnamirim, Pendências, Rio do Fogo, São Jose do Seridó, São Vicente, Serra Negra, Taipu, Touros, Venha Ver, Viçosa

23 Alto do Rodrigues, Janduis, Lagoa Nova, Patu, Riacho de Santana, São Fernando, São João do Sabugi, Serra do Mel.

24 Areia Branca, Caiçara do Rio do Vento, Caraúbas, Goianinha.

25 Baía Formosa, Barcelona, Ceara Mirim, Passa e Fica (tem um coral apenas), São Miguel do Gostoso, São Tomé, Timbaúba dos Batistas.

Essas categorias nos auxiliam a entender a concepção de dança que está sendo oferecida nos municípios do Rio Grande do Norte. A **categoria 1** acaba por confirmar as pesquisas realizadas entre os anos 1990 e 2000, por alguns autores como Marques (1999), Scarpato (2004), Barreto (2004), Strazzacappa (2006), entre outros, que afirmam que a dança no contexto escolar vem sendo trabalhada somente em festas escolares, entre elas as festas juninas, dia das mães e demais eventos ligados ao calendário escolar. Um cenário apontado nos anos 2000, que vinte anos depois ainda se perpetua.

A problemática em relação à dança presente nas festas escolares se evidencia pelo fato de que muitas vezes vem acompanhada de um modo tradicional de ensiná-la como por exemplo, com a perpetuação da reprodução de movimentos, repertórios prontos e repetição de coreografias criadas sem a participação das crianças e por esses motivos acabam não fazendo sentido para elas. Isso contribui para a visão de que a dança está na escola para ilustração de eventos, o que desvaloriza seu potencial artístico/pedagógico. Vieira (2014, p.114) afirma que, para vivenciar um trabalho consistente de dança na escola, não basta focar festas comemorativas ou à imitação de modelos, mas “[...]sobretudo promover novas possibilidades expressivas, contribuindo para atender um discurso presente na própria dança, que frequentemente é ignorado no contexto escolar”.

A **categoria 2** revela que os conteúdos de dança são abordados no cotidiano da infância pelos professores pedagogos responsáveis pelas turmas de Educação Infantil. Essa proposição de trabalho com dança vai ao encontro da BNCC (BRASIL, 2017) e DCEIRN (BRASIL, 2018), ao reconhecer que os processos de aprendizagem na Educação Infantil acontecem a partir das experiências do dia a dia da infância com a intenção de garantir os direitos de aprender a participar, brincar, conviver, conhecer-se, expressar e explorar (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a dança se faz presente quando as crianças experienciam marcas de sua cultura, exploram sons e movimentos com o corpo. E tudo isso acontece em meio ao trabalho desenvolvido pelos professores por meio do planejamento do trabalho cotidiano (BRASIL, 2018).

Este aspecto por um lado é interessante porque mostra que a maior parte dos municípios do RN que responderam à pergunta do questionário trabalham com dança na Educação Infantil estão alinhados com que os documentos oficiais proclamam. O que pode ser indicativo de que um número maior de prefeituras esteja interessada em proporcionar a dança centrada no cotidiano da infância. Por outro lado, nesses municípios, a aprendizagem em dança vem sendo efetivada por pedagogos. Sob essa questão, Andrade e Godoy (2018) afirmam que para o professor trabalhar com dança na escola precisa em algum momento de sua formação ter experienciado dança, para que os conhecimentos em dança sejam (in)corporados. Aqui fica o questionamento: será que esses professores se aproximaram da dança por seu viés artístico/pedagógico em sua formação?

Marques (2012) diz que para a dança estar na escola, necessita de professores competentes, críticos e conscientes de seu papel, nesse sentido, a organização da dança em tempos, espaços

e materiais no cotidiano da infância precisa ser carregada de intencionalidade pedagógica, elegendo os fundamentos da dança (ANDRADE e GODOY, 2018) como importantes para que ela se efetive. Nesse sentido, somente as proposições documentais não garantem a dança por seu viés artístico/pedagógico na escola. Outrossim, vale lembrar que os licenciados em Dança são os profissionais mais bem preparados para efetivar os conhecimentos dessa linguagem artística nas escolas.

A **categoria 3** apresenta os municípios que inserem a dança tanto no cotidiano da infância, como em festas escolares. Observamos que as festas poderiam ser um meio para garantir a presença da dança na Educação Infantil. Como visto por esse levantamento, as datas comemorativas são espaços para que dança aconteça na escola, mas, a questão principal é como isso pode acontecer de maneira que valorize a dança por seu viés artístico/pedagógico?

Uma possibilidade é que o professor auxilie as crianças a investigar, projetar, participar e realizar a criação, contribuindo com ideias e soluções para as composições ou coreografias criadas com as crianças. Aliados à essa ideia, os fundamentos da dança (ANDRADE e GODOY, 2018) precisam fazer parte de um processo colaborativo que não tenha apenas a função de apresentar danças, mas que essa se insira como um contínuo aprendizado, em que as temáticas da dança²⁶ sejam trabalhadas. O conteúdo dos questionários que se enquadraram na categoria 3 não permitiram afirmar que a dança ensinada nesses municípios está apresentada dessa forma. As respostas indicam apenas que as danças são colocadas de forma lúdica para as crianças e, em alguns municípios, incluem a contação de histórias e parlendas, mas não revelam como são desenvolvidas as danças nas festividades escolares.

A **categoria 4** declara que a dança ensinada nos municípios é ministrada por um professor de educação física em atividades lúdicas. Para entendermos essa associação, vale lembrar que historicamente a dança foi inserida na escola por meio da educação física (ANDRADE, 2016). A dança na escola, de acordo com a Lei Nº 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, esteve ligada aos princípios da Educação Física, voltada para o lazer e recreação e vinculada à proteção e reabilitação da saúde. Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) de 1998, historicamente reconhecem esse contexto, ao revelar que a Dança foi “[...] presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos estados, como parte da Educação Física (prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro)” (BRASIL, 1998, p. 27). O ensino da dança atrelada a esse contexto da Educação Física é visto como expressão da cultura corporal, como explicitado anteriormente. Ainda, o PCN reconhece, após a publicação da LDB 9394/96, o ensino da dança como conteúdo da Arte e da educação Física, e que deve ser preferencialmente tratada como conteúdo artístico.

Nesse sentido, vale ressaltar que a Dança, enquanto Arte, traz aspectos de criação,
26 As *Temáticas da Dança* encontram-se divididas em: *corpo, fundamentos da dança* (desafiando a gravidade; relações espaciais; ritmo e as relações de tempo) e *Criação em Dança* (Jogos de Criação, Apreciando a Dança e Criação e a Apresentação)

imaginação, fruição, expressão, entre outros. Dessa maneira, a criança pode entrar em contato com um universo de experiências corporais, artísticas e estéticas. O trabalho artístico/pedagógico em dança por meio do lúdico, da criatividade pode ser facilitador do trabalho expressivo para a criança pequena (ALMEIDA, 2013), e se configura como arte a partir do momento que se insere os conteúdos específicos da dança. Isso ultrapassa as relações de motricidade que também são importantes para o desenvolvimento da criança, mas que por si só não são dança. Nesse sentido, Andrade (2016) afirma que a dança deveria ir ao encontro da cultura corporal, não apenas valorizando o desenvolvimento físico, mas sim na perspectiva do conhecimento artístico.

Vale ressaltar que, embora a formação específica do professor de dança para a escola formal ocorra na licenciatura em Dança, na prática, tanto professores de Educação Física, Pedagogia assim como os licenciados nas outras linguagens de Arte vêm trabalhando com Dança nas escolas (BRASIL, 1998). Outrossim, permanece a necessidade de ampliar em quantidade o número de profissionais de dança na escola. No entanto, não podemos ignorar que essa é uma ação que demanda tempo, orçamento e políticas públicas.

Nota-se que este cenário está em processo de mudança no RN e se destaca a presença do curso de licenciatura em Dança da UFRN, que teve sua primeira turma graduada em 2012. Este curso vem responder a uma demanda no que tange a formação de futuros professores de Dança. Como mencionado anteriormente, os profissionais da educação física podem trabalhar a dança, assim como os pedagogos, porém vale reforçar que os conhecimentos específicos em dança são estudados e sistematizados pelos licenciados em dança.

A **categoria 5** se refere às danças realizadas em conjunto com as atividades musicais. Assim como na Educação Física, a dança e a música na escola foram historicamente atreladas por meio de leis. Neste caso específico, o Decreto nº 2940 de 22 de novembro de 1928 que uniu a dança com a música nas escolas públicas do então Distrito Federal (RJ), com o caráter interpretativo e com o fim de preparar os corpos para acompanhar a música por meio da coreografia. Essa concepção aplicada na escola da infância advém, entre outros, das influências de Froebel e Dalcroze. De acordo com (MENDONÇA e PASCOAL, 2012, p. 4), os jardins da infância de Froebel na prática “[...]trabalhavam exercícios que despertavam os órgãos dos sentidos, cânticos e marchas exclusivamente por audição e realizavam uma ginástica de movimento dos músculos, troncos, cabeça e pescoço”.

Ressalte-se que, o que se entendia por ginástica nesse período, era uma combinação do que hoje conhecemos como ginástica rítmica e dança influenciada por Dalcroze e sua eurytmia (ANDRADE, 2016), que defendia que o ritmo como um meio para se atingir a plena musicalidade, por meio do acompanhamento do movimento. Curiosamente, essa associação permanece até hoje nas escolas, mas de uma maneira distorcida dos propósitos da eurytmia. É comum encontrarmos nas escolas da infância, músicas que “ditam” as movimentações

que as crianças devem fazer. Como por exemplo, as músicas *Cabeça, mão, joelho e pé*²⁷ ou *Formiguinha*²⁸, que são muito usadas na Educação Infantil e que alguns professores consideram que a inserção delas são trabalhos de dança.

As respostas dos questionários, agrupados na categoria 5, mostram que boa parte dos municípios estão cientes de que o trabalho realizado nas suas escolas é com a linguagem musical e a dança é um suporte para a música. Com a exceção de Timbaúba dos Batistas que revela que são realizadas coreografias de músicas infantis com as crianças e entendem que trabalham com dança, dessa maneira.

Vale ressaltar que apenas a sugestão de se movimentar conforme a música, não configura um trabalho com dança para a infância. Isto porque, para a efetivação de propostas artísticas/pedagógicas em dança, a música pode ser utilizada ou não, dependendo da intencionalidade de cada momento. A música pode fazer parte, mas ela não é a única maneira das crianças entenderem a relação rítmica da dança. Nesse caso, os professores podem incitar as crianças para a escuta do silêncio e de sons do ambiente, dos ritmos das ações, entre outros. Destacamos que as músicas e os ritmos podem ser meios de estimular as qualidades de movimento (LABAN, 1978), ou ainda servir de ambientação para as crianças criarem histórias dançadas.

As cinco categorias corroboram com a imagem de que a aprendizagem em dança por seu viés artístico/pedagógico ainda é uma ideia recente nas escolas da infância do RN, e como tal, necessita de muita investigação e reflexão para tornar-se efetiva no âmbito escolar. Pela observação das categorias, pode-se ter ideia da concepção de dança que chega às escolas do RN. Ao considerar as categorias acima apresentadas, percebe-se que muitas propostas não incluem os conhecimentos específicos de dança. Esses, quando aparecem, destacam a Arte/Dança entre as atividades que podem melhorar as habilidades motoras e expressivas, como jogos, brincadeiras e músicas e que estão no cotidiano da infância sem a intencionalidade artístico/pedagógica.

É mister revelar que as respostas obtidas revelam perspectivas da aprendizagem em dança que são históricas e que se relacionam às leis e documentos curriculares que foram se modificando ao longo dos anos. Nesse sentido é que essas perspectivas se imbricam e convivem, ora em discursos coerentes, ora em discursos desarmônicos. Orlandi (1995) nos aponta que os discursos são objetos históricos. Nesse sentido, não se configuram apenas em um documento ou lei, mas revelam um discurso que carrega uma dimensão do seu tempo e apresentam as políticas referentes ao momento em que foram produzidos.

27 Ver em <https://www.youtube.com/watch?v=8uzL3pFjsiA> , , acesso em 18 de dezembro de 2020.

28 Ver em <https://www.youtube.com/watch?v=i-ABgfHKj9w>, acesso em 18 de dezembro de 2020.

A Aprendizagem da Dança nos Campos de Experiência e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil

Os campos de experiência não obedecem a uma lógica disciplinar ou de subdivisões por áreas do conhecimento ou componentes curriculares, mas se pautam na produção de conhecimento da infância que se apoiam de acordo com Brasil (2010, p. 14),

[...] nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens.

A intenção é que os campos de experiência sejam trabalhados de forma conectada entre eles e interligados às práticas pedagógicas pautadas no dia a dia da criança. A dança, como parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade, faria parte do entrelaçamento dos campos. Apesar da ideia na BNCC ser essa, a dança está mencionada nos campos de experiência, a saber: *Corpo, Gestos e Movimentos e Traços, Sons, Cores e Formas*.

Na BNCC, o primeiro campo *Corpo, Gestos e Movimentos* evidencia a centralidade do corpo para que a criança estabeleça relações, se expresse e produza conhecimento, sobre si, o outro e o mundo que está inserida. Entre as linguagens que propiciam a criança a vivenciar um amplo repertório de movimentos e de uso do espaço, está a dança. Por sua vez, o documento curricular para a Educação Infantil potiguar, vai ao encontro da BNCC e acrescenta a linguagem corporal como meio de contato, comunicação e conhecimento da criança. O movimento/corpo é o eixo de interação com as linguagens. Neste caso, no documento potiguar, a linguagem corporal é considerada fenômeno da cultura corporal presente na Educação Infantil. Nesse contexto, a dança é uma das possibilidades físico-motoras da infância, em que podem ser valorizados o controle corporal e o desenvolvimento motor por meio da utilização das brincadeiras, jogos e da própria dança.

Cabe destacar que, para Oliveira (1998) o termo cultura corporal está relacionado à capacidade motriz e se associa ao desenvolvimento físico e motor da criança. Este aspecto pode estar presente na dança, mas não é seu foco principal, isto porque para além do desenvolvimento a dança é arte, conhecimento, experiência, fruição, linguagem que abrange entre outros, a comunicação por meio do conhecimento do corpo, do espaço, do tempo, do peso, entre outras.

Dessa maneira, ressaltamos que, ao entrar em contato com o ensino da dança em seus aspectos artísticos, a criança pode se aproximar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais estão conhecer-se sensivelmente, explorar e ter consciência do seu corpo, brincar com o corpo, conviver com seus pares e desenvolver sensibilidade estética; participar da sociedade como seres criativos, se expressar por diferentes formas de composição e criação no individual ou coletivamente, entre outros que vão ao encontro aos direitos de aprendizagem que estão disposto na BNCC.

No que tange à organização, para cada um dos cinco campos de experiência, o documento curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças, além de indicar os objetivos para cada um dos campos. O referido documento incorpora os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias, conforme a BNCC, e acrescenta os direitos em que estão relacionados às proposições e particularidades do Estado. Dessa maneira, o RN avança e incorpora o documento *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil*²⁹, publicado em 2018 pelo Ministério da Educação, posteriormente à BNCC, em conjunto com associações educacionais, este aprofunda e amplia o entendimento dos campos de experiência.

No Rio Grande do Norte, a dança aparece em dois campos de experiência, assim como na BNCC: O primeiro *Corpo, Gestos e Movimentos* apresenta a linguagem corporal como articuladora e meio de contato, comunicação e conhecimento da criança. O movimento é o eixo de interação com as linguagens. Neste caso, a linguagem corporal é considerada fenômeno da cultura corporal presente na Educação Infantil. Segundo Escobar (1995, p. 94) cultura corporal se refere ao “[...] amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal”. Neste campo existe uma aproximação do “educar e cuidar” relacionado ao corpo e movimento corporal da criança no contexto educativo, como uma necessidade que engloba as possibilidades expressivas, comunicativas, características físico-motora do desenvolvimento de autonomia.

Nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do documento potiguar, destaque-se que por meio da dança e demais linguagens a criança pode conviver, usufruindo das manifestações

29 Esta publicação discute, expõe, problematiza e sugere maneiras de organizar as atividades pedagógicas nas unidades de Educação Infantil, considerando o conceito de campo de experiências proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

artísticas e culturais da comunidade em que as crianças estão inseridas e de outras; explorar materiais e recursos para criação e expressar utilizando as emoções, sentimentos, necessidades e ideias. Do mesmo modo, os demais direitos indicam: brincar, por meio de construção de materialidades, cenários e indumentárias para cena, brincadeiras de faz de conta, ou festas populares; participar de decisões e ações relativas à organização do ambiente e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e artísticas; conhecer-se em contato criador com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

No campo de experiência *Traços, Sons, Cores e Formas* da BNCC é incentivada a convivência, criação, produção de diversas manifestações artísticas ou culturais, a fim de ampliar repertórios e vivências artísticas por meio das linguagens de artes visuais, música, teatro, dança, audiovisual, dentre outras. O intuito é que esse campo promova o senso crítico e estético para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças. Embora a dança esteja presente no texto de apresentação desse campo na Base, não há objetivos que se relacionam com essa linguagem. Nesse sentido, o documento curricular para a Educação Infantil do RN apresenta um diferencial em relação à BNCC, à medida que incorpora a dança nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo; para tanto, o supracitado documento acrescenta que a dança faz parte das múltiplas linguagens artísticas voltadas à expressividade e modos de significação de mundo na infância.

No campo *Traços, Sons, Cores e Formas* do já citado documento curricular do RN, a dança está entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e nesse âmbito são valorizados a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal. Ademais apontam que, por meio da dança e outras linguagens, a criança pode diferenciar ritmos, criar movimentos, explorar o espaço, trabalhar a imaginação e construção da identidade, além de reconhecer a cultura e alimentar a sensação de pertencimento ao contexto social em que está inserida. A partir de estímulos e pela leitura e releitura, a criança pode criar e recriar danças e outras linguagens, para isso está indicado que sejam valorizados o ato criador, a apreciação de suas obras e de outros. Para estes aspectos, o documento curricular para a Educação Infantil apresenta Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1997) que incluem o apreciar, criar e contextualizar.

O documento do RN abarca os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária em cada um dos campos de experiência, conforme a BNCC e ainda acrescenta os objetivos específicos que estão relacionados às proposições e particularidades do Estado. No campo *Corpo, Gestos e Movimentos*, apresenta como especificidade a possibilidade de expressão na participação em situações coletivas de dança, imitação de gestos e movimentos de danças, apreciação e escuta de diferentes estilos de dança e outras expressões da cultura corporal e criação de movimentos dançando ou dramatizando. No campo *Traços, Sons, Cores e Formas*, o RN apresenta um diferencial em relação à BNCC, lembrando que no documento nacional, embora a dança esteja no texto da base, não há objetivos que se relacionam a essa

linguagem. Nesse sentido, o RN apresenta em seus objetivos específicos duas menções à dança, quais sejam: a participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical e a inclusão de danças nas brincadeiras de sonorização.

Existe outra indicação relacionada à BNCC: “[...] criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (BRASIL, 2017 p. 47), em que o documento do RN não desdobra os objetivos específicos em dança, nem as demais linguagens que tem como corpo o seu foco. Nessa parte do documento do RN, os objetivos estão apontados para o reconhecimento da autoimagem da criança, o que poderia auxiliar na construção da identidade da criança, mas se distanciam das proposições artísticas da dança.

Além dos campos de experiências mencionados anteriormente, a dança aparece nos objetivos específicos do campo *O Eu, o Outro e o Nós*, e no campo *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, como expressão por meio das linguagens. Embora o documento curricular norte riograndense para a Educação Infantil structure-se a partir da BNCC, este avança no que tange aos conhecimentos em Dança nessa primeira etapa da educação básica ao apresentar proposições e particularidades locais a partir de objetivos específicos que estão relacionados a um modo de se pensar a Dança no Estado.

Um olhar para a Dança pelo viés do Documento Curricular do Rio Grande do Norte

Para iniciar essa reflexão sobre o ensino da dança no documento do RN, consideramos que a divisão por campos de experiência da BNCC é um avanço no que se refere à organização do trabalho pedagógico na escola da infância. Isto porque, a BNCC nos provoca a pensar na ideia de integração de conhecimentos e a criança como centro desse processo. Seguindo essa prerrogativa, o Documento Curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte apresenta os campos de experiências dispostos na BNCC de modo integrador.

No que se refere aos conhecimentos em Arte/Dança, no currículo do RN, estão apresentados como parte da linguagem corporal que propicia conhecimento de mundo pautados na expressão, nas ações, nas relações com pessoas e com o meio, na cultura corporal, na sociabilidade e no ato motor; ao mesmo tempo em que está associado às proposições artísticas de investigação que destacam os processos de cognição sensíveis e alinhados à corporeidade e à produção estética.

Nesse sentido, os conhecimentos em dança no documento potiguar estão vinculados a duas perspectivas: uma motora, cognitiva e sócio afetiva como uma possibilidade da criança se relacionar com o meio e conhecer a si; outra de vivenciá-la pelo viés artístico.

Pelo primeiro enfoque, o ensino da Dança para a Educação Infantil se apresenta como instrumento para alcançar o desenvolvimento infantil; já na segunda perspectiva, como parte das manifestações e das experiências estéticas, ainda que algumas das indicações de objetivos dos documentos sejam superficiais. Essas duas perspectivas apresentadas estão na BNCC e no Documento Curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte.

Parte-se do entendimento que, ao experienciar processos artísticos/pedagógicos em dança, a criança pode exercer os direitos de expressar sua sensibilidade estética conhecendo os processos de criação de suas danças, das danças de seu contexto e do mundo, explorar o espaço dançando as direções, linhas, curvas, retas; brincar com diferentes ritmos do mundo e das danças, conviver por meio de processos de escuta coletiva dançando com o outro; participar de criações integrando as linguagens da dança, teatro, música e artes visuais e conhecer-se por meio de sua estrutura corporal explorando as ações da gravidade, as pausas, os silêncios e os sons em movimentos dançados, promovendo o cuidado de si e do coletivo.

O documento do Rio Grande do Norte é organizado nos campos de experiência dispostos na BNCC e apresentado de maneira integradora, “[...] não é possível pensar que se deve focar uma área de conhecimento em uma experiência específica, pois estas são sempre interdisciplinares” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 81), mas ainda é possível detectar uma perspectiva disciplinar nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC que se reflete no documento do RN.

No que tange a BNCC e o entendimento sobre o ensino da dança, está apresentada como parte da linguagem corporal que propicia conhecimento de mundo, a expressão, as ações e as relações com pessoas e com o meio. Uma proposição semelhante ao que está posto nas DCNEI (BRASIL, 2010), que a menciona entre as experiências que “[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010 p. 26).

Outro ponto para os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento em pauta não deixa claro ou exemplifica de maneira contundente esses objetivos para o trabalho com o ensino da dança na Educação Infantil potiguar sem que esta não seja meramente uma atividade curricular, mas sim conhecimento que possa ser vivenciado pela escola da infância.

Para que a dança referida na BNCC chegue às escolas, os profissionais que nela atuam carecem de indicações mais claras e específicas para balizar suas práticas na Educação Infantil. E, diante de uma realidade em que as linguagens artísticas nessa primeira etapa da educação básica são trabalhadas em sua maioria por professores pedagogos, torna-se fundamental estabelecer o que significa provocar experiências artísticas dançadas para crianças pequenas como apontam Dewey (2010) ou Larossa (2002).

Diante do exposto, questionamos quais apreciações em dança são feitas nas escolas de Educação Infantil e como essa apreciação/fruição é debatida com a criança? Há nas escolas de Educação Infantil, como preconiza o Documento Curricular potiguar, a escuta e apreciação de diferentes estilos/gênero de dança? A partir de que estética/técnica são criados movimentos dançados ou dramatizados?

Muitas questões são somadas a essas no que toca as indicações dos direitos e objetivos de aprendizagem: Por que desenvolver a expressão por meio da dança? Como a imitação em dança pode operar para as crianças descobrirem sua própria dança? Como eleger os Fundamentos da Dança (ANDRADE, 2016) a serem trabalhados com as crianças? Como a apreciação em dança pode ir além das relações passivas de recepção (PLAZA, 2003)? Como incentivar a criação em dança por meio de pesquisas artísticas com os pequenos? O que pesquisar? Como trabalhar as apresentações em dança para além das festas escolares? Como incluir de fato as manifestações em dança relacionadas às culturas locais? Qual a importância de envolver as crianças na busca pelas danças de seu entorno?

Creio que o professor da Educação Infantil potiguar, ao destacar os objetivos citados nas experiências cotidianas da criança, possa trabalhar as brincadeiras e histórias dançadas em situações coletivas, imitação contextualizada para recriação de gestos e movimentos dançados, conhecer e apreciar as danças locais, criar danças a partir dos interesses e da investigação da criança, dentre outros. Isto posto, provavelmente essa redução ou limitação dos conteúdos, presentes no documento se deve à relação com a experiência que o professor da Educação Infantil tem com conhecimentos em Dança. A Dança na escola da infância, em muitos casos, é trabalhada de maneira superficial, sem intencionalidade pedagógica, para atender o desenvolvimento motor ou para a ilustração de festas sazonais da escola, como visto nas respostas dos questionários desse estudo.

Neste sentido, há muito que caminhar para que a dança não se reduza a uma seleção de indicações sem propósitos ou em função de outros componentes curriculares, ainda que no documento do RN se ressalte uma tentativa de autonomia, observa-se que pouco foi mudado, acrescentado, reinventado ou regionalizado para além da BNCC. Machado (2012), referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)), afirma que hoje quase todos criticam os documentos curriculares, até mesmo os membros das equipes que os discutiram, mas pouco se vê de ousadia ou de experimentação para além deles. Destacamos que, se por um lado os documentos oficiais mostram avanços na organização do currículo da Educação Infantil, por outro apresentam fragilidades que irão refletir nos documentos municipais, Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e nas práticas de sala de aula.

Olhares para o Ensino da Dança em alguns Municípios do RN

Com a intenção de oferecer, por meio dessa pesquisa, um cenário abrangente sobre a dança para infância no RN foram incluídas nessas leituras os documentos dos municípios de Cruzeta e Rio do Fogo. Isto porque ambos, apesar de não apresentarem um documento curricular do município, revelam algumas proposições curriculares da única escola de Educação Infantil existente nos municípios. Isto posto, entendemos que o Projeto Político Pedagógico de Cruzeta e o Planejamento Escolar de Rio do Fogo podem nos dar pistas do pensamento de educação ou de um ensino de Arte/Dança nas cidades citadas. Ademais, os documentos apresentam menção à Dança e estão de acordo as atualizações da BNCC de 2017.

O Projeto Político Pedagógico de Cruzeta

Cruzeta apresenta seu Projeto Político Pedagógico (PPP) baseado em um processo de reflexões e discussões, que reúne propostas a serem executadas pela comunidade escolar. Para a escrita do PPP do Centro Municipal de Educação Infantil Joaquim Lopes Pequeno foi formada uma comissão com representantes dos membros da escola de forma que as escolhas daquela comunidade pudessem ser discutidas e elaboradas. Para a participação da comunidade escolar, foram aplicados questionários com os pais e funcionários.

Outrossim, o PPP foi organizado da seguinte maneira: apresentação do documento, identidade institucional, missão e visão da instituição, objetivos educacionais, fundamentos teóricos metodológicos, diretrizes curriculares, procedimentos metodológicos, acompanhamento e avaliação, formação continuada e considerações finais.

Para essa pesquisa iremos destacar as concepções de currículo, criança e dança. Assim como o DCRNEI (BRASIL, 2018), o documento de Cruzeta apresenta o currículo pelo olhar da sociologia da infância e pela abordagem sociointeracionista, cujos pressupostos estão na base dos estudos de Vygotsky e Wallon. Nesse caso, a teoria construtivista sociointeracionista considera que o conhecimento é construído pelo indivíduo que interage socialmente e sofre influências dos mesmos à medida que interioriza modelos sociais e outros conhecimentos a

partir de sua ação no mundo. Por sua vez, define a criança como um ser concreto de direitos, cultural e histórico que aprende e se desenvolve por meio das linguagens e das relações que estabelece com os espaços e objetos por meio das interações e brincadeiras.

Dessa forma, esse documento se relaciona diretamente ao que defende o DCRNEI (BRASIL, 2018), embora a sociologia da infância seja citada, observa-se ao longo do documento uma maior predominância da abordagem sociointeracionista.

A escola define sua metodologia baseada em projetos e os temas de pesquisa como instrumentos de trabalho que possibilitam as aprendizagens. Assim sendo, partem dos conhecimentos prévios das crianças, de seus interesses, necessidades e curiosidades e/ou de temas geradores referentes a assuntos ligados a questões pertinentes à sociedade e são estruturados a partir dos campos de experiência presentes na BNCC.

Como forma de dinamizar o trabalho pedagógico, realizam atividades diversificadas, procurando envolver a comunidade escolar e como recurso didático-pedagógico se utiliza de estratégias como interações, brincadeiras, observações, pesquisas, aulas passeio, oficinas, palestras, amostragens, dentre outros.

A dança está citada no texto do campo de experiência *Traços, Sons, Cores e Formas*, como possibilidade de a criança vivenciar as diferentes linguagens artísticas (desenho, música, dança, pintura, escultura, teatro e cinema). A intenção é propiciar às crianças essas experiências estéticas com autonomia, a fim de favorecer as potencialidades artísticas.

No intuito de facilitar a organização dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, o documento apresenta um quadro para cada campo de experiência em que se organiza em objetivos, saberes e conhecimentos, conteúdos, orientação e avaliação. No campo de experiência em *Traços, Sons, Cores e Formas* a dança é citada entre os conteúdos a serem trabalhados.

Embora a dança não seja mencionada no texto descritivo do campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos*, ela aparece no quadro organizacional, entre os objetivos de brincar utilizando criativamente práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz-de-conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações; os conteúdos a serem aplicados são os jogos livres ou direcionados, as cirandas, as parlendas e as danças e nas orientações didáticas destaca-se o assistir e participar da construção de espetáculos de dança de vários estilos e ritmos, assistir e participar de apresentações de danças e festas regionais; dançar criando movimentos.

Além disso, o documento apresenta um destaque para as regionalidades e em comemorações de festas populares, com o evento “Aqui Acontece São João”, que teve sua origem no ano de 1993, com o propósito de resgatar os festejos juninos e valorizar as tradições culturais da região (apresentações de quadrilhas, grupos de danças da cidade e da região e o

concurso de quadrilhas estilizadas). Frisam a participação das crianças do CMEI nesse evento, sendo nomeada como quadrilha “Arraiá do Algodão Doce”.

Apesar dos avanços descritos no PPP da escola em relação à dança como a construção de espetáculos de dança de criação de movimentos, não está explicitado como abordar esses conteúdos. Além disso, apesar de reconhecer a regionalidade como importante para um currículo, não se menciona como este aspecto pode ser trabalhado com a dança na infância. O que sugere a falta de contextualização deste conteúdo na escola (VIEIRA, 2014) e abre precedentes para os muitos professores que ainda abordam a dança somente em apresentações escolares e festivas, desconsiderando os conteúdos próprios da dança, já mencionados anteriormente.

Observe-se que o PPP de Cruzeta reflete diretamente o que está posto no DCERNEI, no que tange as escolhas de currículo, concepção de infância e dança. De um lado, demonstra o alinhamento do município com as determinações curriculares vigentes e revela sua autonomia ao escolher o trabalho com projetos. Por outro lado, em relação à dança, faz-se necessário valorizá-la pelo seu potencial artístico/pedagógico, trazendo a criança como centro do seu processo de aprendizagem e permitindo que essa se descubra por meio da brincadeira e interações, assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O Planejamento Bimestral de Rio do Fogo

O município de Rio do Fogo enviou como complemento do questionário o planejamento do 3º bimestre, sem data, que tem como tema “Educação é a base: Fortalecendo a prática pedagógica com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC”. O planejamento está dividido em quadros, de acordo com campos de experiências presentes na BNCC e organizado em conteúdos distribuídos nos dias da semana. Dessa maneira, esse documento não revela as concepções de currículo, criança e dança. Apesar disso, descreve algumas práticas pedagógicas que podem auxiliar no entendimento de dança do município.

No campo de experiência “*Eu, o outro e nós*”, no conteúdo “Minicidade: trânsito” sugerem que na 2ª feira se assista o vídeo da Xuxa³⁰ que aborda atravessar a rua, na 3ª feira a instrução é lembrar a música, cantar e dançar (atravessar a rua) e na 6ª feira no momento de interação com a turma, a sugestão é cantar e dançar com as músicas trabalhadas durante a semana.

Neste mesmo campo no conteúdo “Personagens” sugerem que na 4ª feira se inicie a aula cantando e dançando uma música do Saci Pererê³¹ e na 6ª feira se faça uma explanação sobre cantigas de roda e convide as crianças a formar uma grande roda para cantar e dançar

30 https://www.youtube.com/watch?v=jFg11_bclrA

31 <https://www.youtube.com/watch?v=ljTSqTkaseA>

algumas cantigas de roda que os estudantes conhecem, tais como Caranguejo, Boi da cara preta, Terezinha de Jesus e Ciranda cirandinha.

Ainda no campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos*, no conteúdo “Habilidades manuais: foliar, rasgar, desenhar, pintar, mímicas” a ideia é que, na roda de conversa, se discuta com as crianças sobre o que é folclore. E apresentar a música: “Quem nos fala das lendas de um povo”³². Propõem como atividade sobre uma lenda, as brincadeiras – escravos de **Jó, dança** das cadeiras, roda pião, pula corda, amarelinha, etc.

No campo de experiência *Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações*, nos conteúdos “Números (quantos somos?)”, “Relações espaciais (dentro, fora, embaixo...)” sugere que o professor possa retomar as relações espaciais e trabalhar o que está em cima e embaixo e assistir ao vídeo³³ da música “para cima e para baixo” e, em seguida, cantar e dançar com os alunos repetindo os gestos. O planejamento do 3º bimestre do município de Rio do Fogo reforça o que foi encontrado nas categorias 2 e 5 mencionadas e argumentadas nesse escrito, principalmente quando nos revela a que dança é abordada no dia a dia da criança pelos professores pedagogos (categoria 2) e danças realizadas em conjuntos com as atividades musicais (categoria 5).

O que se pode observar é que aqueles que fizeram o planejamento provavelmente não estão apropriados dos conteúdos específicos do ensino da dança, já que as utilizam em atividades cotidianas que não a evidenciam por seu viés artístico/pedagógico. A dança, neste caso, é trabalhada de maneira superficial, já que dançar conforme a música instrui, não configura um trabalho com dança para a infância que vá ao encontro do que a BNCC ou DCNEI recomendam. Para tanto, faz-se necessário se apropriar das temáticas da dança em experiências concretas da vida cotidiana para a aprendizagem da cultura e para a produção de narrativas, individuais e coletivas por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2009).

Um olhar alargado para a microrregião Vale do Açú

A microrregião Vale do Açú está situada na mesorregião do Oeste Potiguar. Essa microrregião é composta por 09 (nove) cidades a saber: Alto do Rodrigues, Assú, Carnaubais, Ipanguaçu, Itajá, Jucurutu, Pendências, Porto do Mangue e São Rafael. Nos municípios citados, o ensino da Educação Infantil segue o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil - DCEIRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para esse segmento de ensino.

O recorte na microrregião Vale do Açú se deu por entendermos que esta é uma região que os municípios **não têm um documento** próprio e também para entender como está organizado

32 Não há indicação de vídeo ou referência para a música

33 <https://www.youtube.com/watch?v=cv3EO9zCQ5U>

o currículo do ensino de dança para a Educação Infantil. Além desse entendimento, refletir como se dá o ensino dessa primeira etapa da educação básica a partir de dois documentos oficiais informados pelas secretarias de educação de tais municípios.

Como já informado nesse livro, para a compreensão do ensino de Dança nessa microrregião, foi disponibilizado um questionário às secretarias municipais de educação com três perguntas sobre a Educação Infantil. Dos 09 (nove) municípios que compõem a microrregião, apenas 07 (sete) responderam as perguntas. Notou-se nas respostas dos respondentes que alguns desses municípios estavam em fase de elaboração de um documento próprio para reger esse segmento de ensino e outros que seguem, como já citado, o documento estadual para a Educação Infantil e/ou a BNCC. A partir dos questionamentos foram trabalhados os dados coletados e a partir deles, foi feita uma reflexão acerca dos documentos citados, uma vez que as respostas dadas pelos municípios deixavam vago o que do DCEIRN e da BNCC norteiam esse ensino nas citadas cidades.

O direito à educação e aos cuidados para crianças de 0 a 6 anos, foram incorporados, pela primeira vez, à legislação da Constituição Brasileira em 1988 afirmando o binômio educar e cuidar como funções indissociáveis no atendimento dessa etapa da educação básica. Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9394/9633) afirmava a função educativa da Educação Infantil e o seu funcionamento, anunciando que o Brasil não teria mais currículo nacional para nenhum nível de ensino e sim uma base comum nacional na forma de áreas de conhecimento, concretizada mais de 20 anos depois com a Base Nacional Comum Curricular.

Como já informado nesse texto, Estados e municípios tiveram que se adequar a esse referencial criando suas propostas pedagógicas, referenciais ou diretrizes curriculares ou documento norteador que atendesse minimamente ao que preconiza a BNCC no que diz respeito a Educação Infantil. No tocante aos municípios do RN, a grande maioria não possui um documento que normatize a primeira etapa de ensino da educação básica à luz da BNCC. Reafirmamos que cabe ao Estado potiguar com a participação dos municípios a criação de tal documento que na falta de um documento/proposta/orientação próprio os municípios se valessem desse Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) para a orientação do ensino da Educação Infantil.

Tal documento, como explica Vieira (2020), agrega diretrizes desenvolvidas no Plano Estadual de Educação do RN que tem como estratégia para a Educação Infantil efetuar, anualmente, em regime de colaboração entre os municípios e o Estado, assegurando o atendimento dos alunos da Educação Infantil nas escolas do campo, em salas específicas para essa etapa de ensino adotando os parâmetros nacionais de qualidade e os parâmetros definidos na Comissão de Avaliação da Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte, atendendo às redes escolares e, de modo especial, às crianças de 0 a 5 anos de idade.

A Educação Infantil no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) é entendida como uma etapa educativa com função sociopolítica e pedagógica que se constitui em processos de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança pequena, que compreende ações de cuidado-educação como dimensões indissociáveis da prática pedagógica.

Vieira (2020) observou nesse documento, que a Educação Infantil, um direito da criança garantido por lei, no estado do Rio Grande do Norte ainda se apresenta tateando as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil são poucas escolas que têm propostas pedagógicas para essa etapa inicial da educação básica. Apenas 12 municípios norte riograndense possuem uma Proposta Curricular para a Educação Infantil. Entre estas, apenas 3 propostas já estão sendo desenvolvidas tendo como base as DCNEI e o currículo por experiências. As demais ainda se organizam a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), outros aportes teóricos anteriores ou na construção de um documento baseado na BNCC.

Para garantir o direito à Educação Infantil são explicitadas as corresponsabilidades entre as três esferas governamentais (federal, estadual, municipal) e a família, consonantes com a legislação atual: Constituição Federal de 1988, inciso IV do art. 208; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90; Lei sobre o Sistema Único de Saúde (SUS), Lei nº 8.080/90; Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/93; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 1/1999); Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01; Constituições Estaduais e Municipais; Planos Estaduais e Municipais de Educação; Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2004).

Dessa forma, é de responsabilidade dos municípios garantir a Educação Infantil para seus municípios considerando as leis, resoluções e planos citados no intuito de promover uma educação de qualidade e de responsabilidade.

O município de Alto do Rodrigues possui 05 (cinco) escolas com atendimento para o ensino da Educação Infantil, já a cidade de Assú apenas 01 (uma) para essa etapa de ensino. Situação análoga é a cidade de Ipanguaçu que tem apenas 01 (uma) escola exclusiva para estudantes da Educação Infantil, mas também divide esse ensino em outras 11 (onze) escolas da cidade que atende outros segmentos da educação básica.

Carnaubais, outra cidade dessa microrregião tem 04 (quatro) escolas que atendem a Educação Infantil, sendo que 02 (duas) delas são exclusivamente para esse público e 02 (duas) atendem também as séries iniciais do Ensino Fundamental. O município de Pendências tem 04 (quatro) escolas exclusivas para essa etapa de ensino e 05 (cinco) outras escolas que atendem à demanda da Educação Infantil da cidade. Com relação a situação do número de

escolas da cidade de Jucurutu, o município possui 01 (uma) escola de pro-infância e salas de Educação Infantil em outras 3 escolas na zona urbana e 16 salas multisseriadas desse segmento na zona rural do município. A cidade de Itajá não respondeu sobre a quantidade de escolas para a Educação Infantil, se limitando apenas em dizer que segue o documento estadual para a Educação Infantil.

Vale ressaltar que nos sites das prefeituras que compõem essa microrregião não há informações sobre a educação escolarizada, nem tampouco documentos que devem ser públicos sobre a educação desses municípios. Como informado, as respostas ao questionário foram dadas pelas secretarias de educação que se limitaram a responder sem muitas informações sobre a quantidade de escolas que atendem a Educação Infantil. Sabemos que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças e dever do estado em garantir a oferta dessa modalidade de ensino. Embora haja poucas escolas que abrigam a educação de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos na citada microrregião do Vale do Açu, ainda essa etapa da educação básica é ofertada sendo de responsabilidade dos municípios na manutenção das mesmas.

Conforme estudos de Andrade (2020) sobre o currículo da Educação Infantil no RN, apesar de ser competência municipal redigir seus documentos, o Estado do Rio Grande do Norte (RN) teve a preocupação em produzir um documento regulador do ensino infantil, atento a se adequar às novas regulamentações advindas da BNCC. O documento foi produzido em conjunto com os municípios do RN, por meio da Comissão Estadual destinada à implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Rio Grande do Norte (BNCC/RN). Isto não exime, nem proíbe os municípios redigirem seus documentos locais com suas especificidades, mas notaremos ao longo desse texto que esse documento acabou por isentar os municípios a produzir os seus documentos, com as características locais.

Sobre tais orientações/propostas os municípios de Alto do Rodrigues, Assú, Ipanguaçu, disseram estar em processo de construção do documento. Carnaubais, Itajá, Pendências e Jucurutu responderam não ter documento que norteia a Educação Infantil, seguindo os documentos estadual (DCEIRN) e federal (BNCC).

Sobre tais orientações o DCEIRN recomenda que, de acordo com Vieira (2020), a prática educativa usufrua os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo, principalmente as crianças e os professores e que as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem os saberes produzidos e as iniciativas inovadoras na produção de conhecimentos teóricos e práticos sobre a infância e a prática pedagógica que lhe é adequada.

Com relação aos conteúdos da Dança para a Educação Infantil, o DCEIRN orienta que a Arte/dança seja expressa pelo corpo, pelos gestos e pelos movimentos enquanto aprendizagem e desenvolvimento da criança no campo da Dança. No que concerne aos direitos de desenvolvimento e aprendizagem, identificamos no documento que a Arte/Dança pode ser expressa nos sete direitos apresentados no documento, como já explicitados nesse livro.

No Campo de Experiências do corpo, dos gestos e dos movimentos, o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) baseou-se nos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para sua organização enquanto desenvolvimento e aprendizagem da criança. Considerando essas perspectivas, assume-se no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (RN, 2018), de acordo com Vieira (2020), o desafio de redimensionar as ações de planejamento docente buscando dialogar com o protagonismo das crianças na diversidade de experiências, interações, brincadeiras, linguagens e conhecimentos as quais podem constituir as práticas cotidianas na Educação Infantil.

No que tange a BNCC, os municípios da microrregião do Vale do Açu consideram que é na primeira etapa da educação básica e de acordo com os eixos da Educação Infantil, que permeiam através das brincadeiras e interações, as crianças devem ser asseguradas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se de seis direitos: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (VIEIRA, 2018).

A dança contribui para a investigação do corpo com enfoque no controle e conhecimento, gerando autoconfiança, possibilitando a criatividade, características fundamentais para a expressão do corpo que se move. Convém ressaltar que a BNCC sustenta que expressar direito ao aprendizado abrange: “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2017, p. 36)

Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina de Artes/Dança na BNCC e nos documentos antecedentes. Portanto, dada a centralidade do corpo e movimento e das brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação.

Assim, o ensino da Educação Infantil nessa microrregião potiguar, assume esse documento, a BNCC, que aponta ainda os campos de experiências necessários à educação de crianças, a saber: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; e oralidade, escrita, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências constituem um desafio diante de perspectivas fundadoras enrijecidas, que focam apenas um dos aspectos da formação dos sujeitos.

Pensar a experiência como forma privilegiada de viver a infância requer acreditar na rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo e afirmar a

educação das crianças como uma ação que se dá por meio de relações educativas, sustentando a especificidade da Educação Infantil. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida, daí a importância de estudos e discussões que ofereçam visibilidade para tal questão (VIEIRA, 2018).

Dos 07 (sete) municípios que responderam ao questionário enviado pelos pesquisadores, 05 (cinco) disseram trabalhar de alguma forma com a dança na Educação Infantil, conforme pode ser observado nos extratos abaixo.

A educação trabalha com brincadeiras, entre elas danças, como quadrilha, dança de roda, etc... (Alto do Rodrigues)

Nas atividades que envolvem a rotina e nos projetos educacionais. (Assú)

A coordenação municipal de Educação Infantil incentiva, orienta, apoia e ao apresentar sugestão de projetos de trabalho inclui a dança como elemento importante das atividades. (Ipanguaçu)

As atividades com dança são trabalhadas dentro da rotina organizada pelos professores. Porém, não temos um trabalho específico voltado para a dança. (Jucurutu)

[...] o município não desenvolve um trabalho específico de dança nas escolas municipais que atendem as demandas de educação infantil. Salientamos que, para nós, seria um prazer atuar em regime de colaboração com algum grupo de estudos das instituições superiores de ensino que se disponibilizasse em possibilitar momentos de formação sobre a dança na educação infantil para os professores da rede. (Pendências)

Sobre as danças que mais apareceram na coleta de dados que são trabalhadas como conteúdo na Educação Infantil desses municípios estão aquelas que são dançadas nas festas sazonais da escola como São João, Dia das Mães e outras datas comemorativas, tais como dia do folclore, dia do estudante, demais festividades juninas, entre outras; danças nas atividades cotidianas das crianças propostas pelos pedagogos que atuam na Educação Infantil e Dança nas atividades cotidianas da infância e nas festividades escolares, logo existe trabalho com a dança na escola nessas duas frentes, uma relacionada as atividades cotidianas da infância e outra nas festividades escolares.

Andrade (2020) diz que isso contribui para a visão de que a dança está na escola para ilustração de eventos, desvalorizando um trabalho consubstancial que atenda ao potencial artístico/pedagógico do ensino da dança na escola. Sobre as danças nas atividades cotidianas das crianças propostas pelos pedagogos vai ao encontro do que preconiza os documentos estadual (DCEIRN) e federal (BNCC) quando trata do ensino da dança nessa etapa de ensino, quando reconhece que os processos de aprendizagem na Educação Infantil acontecem a partir das experiências do dia-a-dia da criança com a intenção de garantir os direitos de aprender a participar, brincar, conviver, conhecer-se, expressar e explorar (BRASIL, 2017). Nesse sentido,

a dança se faz presente quando as crianças experienciam marcas de sua cultura, exploram sons e movimentos com o corpo. E tudo isso acontece em meio ao trabalho desenvolvido pelos professores por meio do planejamento do trabalho cotidiano (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

É mister revelar que as respostas obtidas despontam perspectivas da aprendizagem em dança que são históricas e que demonstram qual concepção de dança está sendo ensinado na escola.

O ensino da dança deve ser levado em conta pela educação escolar, pois a mesma tem uma amplitude que envolve de forma integral o físico, o psíquico, o intelecto e o emocional, sendo um conhecimento que pode estar presente em várias ações pedagógicas dialogando com os conhecimentos de outras áreas, através de uma dança educativa, criativa e recreativa, que tem como papel permitir a vivência de possibilidades infinitas do movimento e não a criação de dançarinos profissionais, integrando a habilidade corporal e criativa do aluno com o conhecimento intelectual.

Ensinar a dança em instituições de Educação Infantil é promover uma democratização de seu ensino, que muitas vezes é restrito e/ou elitizado³⁴. Além disso, precisamos promover uma aproximação das crianças com esta linguagem artística a fim de estimular sua valorização e ampliar o conhecimento de arte e cultura. Precisamos investir nessa educação que prima pela formação do ser como uno, ser esse que reflita, dialogue, experimente, corporifique, sinta, expresse, interaja, por fim esteja por inteiro.

É desejável que, ao organizar os currículos escolares para a Educação Infantil potiguar, o ensino da dança na escola tem como fundamentações norteadoras o conhecimento do corpo; limites do próprio corpo e com o corpo do outro através de técnicas sugeridas em aulas, estimular o convívio, socialização e a descoberta de si e do outro; exploração de diversas formas de dançar evidenciando o conhecimento prévio da criança, apresentando primeiros contatos com improvisação a fim de ter como um possível resultado final uma composição coreográfica onde foi estimulado a exploração, expressão, brincadeira e tantos outros quesitos da aprendizagem.

O documento de Natal/RN, suas concepções e relações com a BNCC

Iniciamos essa reflexão sobre o documento de Natal reforçando que se trata de um olhar para um documento curricular em fase de finalização³⁵. Por essa opção, destacamos a

34 O ensino da dança é elitizado em grande parte das escolas por não ser uma disciplina obrigatória na educação infantil, favorecendo assim, a alunos que tem um poder econômico capaz de pagar por aulas de dança como disciplina extracurriculares em academias especializadas.

35 Até o ano de 2020 o documento não estava concluído.

importância da apreciação de um referencial que se encontra em caráter preliminar. Ressaltamos que o documento da capital potiguar esteve aberto para consulta pública no site da prefeitura de Natal³⁶ para contribuições dos professores do município que seriam consideradas pelo município e equipe de revisores antes da publicação da versão final³⁷.

A intenção foi revelar as premissas do documento, pois ele pretende garantir ao município de Natal os pressupostos presentes na Base de acordo com o contexto da capital potiguar. Outrossim, o RCMEI-NATAL destaca o caráter de provisoriedade de um documento curricular como uma característica pois, “[...] toda produção dessa natureza é passível de revisão e atualização e a construção colaborativa, com a participação dos profissionais que se dedicam à Educação Infantil” (NATAL, 2017, p. 07). Dessa maneira, as sugestões apontadas por essa pesquisa podem vir a colaborar com futuras modificações do documento no que tange às possibilidades de inserção sobre os conhecimentos em Dança na Educação Infantil.

Como mencionado anteriormente, os referenciais curriculares de Natal (RCMEI) apresentam-se em fase de finalização e é sobre esse caráter de provisoriedade que nos debruçamos nessa leitura. Isto posto, para direcionar o olhar para a BNCCEI e o documento de Natal, a opção foi observar esses documentos pelo viés da sociologia da infância. A intenção não foi discorrer sobre as vastas referências sobre esse tema, mas defender um ponto de vista que entende as crianças como atores sociais que criam, produzem, modificam culturas e constroem modos de significação e de atuação diferentes dos adultos. Esse entendimento nos permite ver os campos de experiência propostos pela BNCCEI como possibilidade de aproximar a criança da dança por meio das intencionalidades pedagógicas direcionadas a essa linguagem.

Dessa forma, para apresentar os Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Natal, destacamos três aspectos para o entendimento das concepções curriculares (destacados nos itens anteriores nos documentos nacionais), são eles: 1) qual a abordagem para a criança; 2) qual a natureza do documento e sua organização curricular; 3) quais as proposições para a dança.

Respeitando essa organização, começamos com a definição de criança, assumida em Natal. Essa é produtora de cultura e sujeito de direitos que vivencia uma etapa singular de desenvolvimento com necessidades e possibilidades pertinentes à sua “[...] condição humana de ser biológico, histórico social e cultural” (NATAL, 2017, p.08).

36 O documento que compõe esta pesquisa foi disponibilizado mediante solicitação por *e-mail* pela Secretaria de Educação de Natal-RN.

37 No momento da escrita dessa pesquisa (julho/janeiro de 2020/2021) todo o Brasil encontrava-se em quarentena devido à pandemia ocasionada pelo Covid-19. Entramos em contato com o Departamento de Educação Infantil-DEI da Prefeitura Municipal de Natal-RN a fim de perguntar sobre a data de publicação e as possíveis alterações do documento preliminar. Foi-nos informado que a organização e os capítulos não sofreriam alterações significativas, já que as contribuições da consulta pública foram pontuais e não se referiam a estrutura. A Secretaria Municipal de Educação declarou que a equipe de educação inclusiva realizou um parecer pedindo algumas modificações no que tange a matéria e que seriam atendidas, bem como as sugestões da consulta pública. Dessa maneira, a previsão de publicação era para até o fim do ano de 2020, no entanto essa data foi alterada devido ao contexto de pandemia.

Dessa forma, o documento ao reconhecer a criança como participante e agente na construção do mundo, revela a intenção de reforçar o seu papel ativo nos seus processos de socialização. A ideia apresentada pelo documento de Natal é que as crianças estabeleçam seus conhecimentos nas interações, aprendendo por meio das relações constituídas no meio social em que estão inseridas. Para que isto ocorra, o documento reforça que nos processos educativos haja uma intencionalidade pedagógica “[...] com aprendizagens voltadas às necessidades, interesses e possibilidades das crianças” (Idem, p. 09). Com efeito, os referenciais curriculares para a Educação Infantil de Natal defendem um currículo centrado na criança e nas culturas infantis, ao mesmo tempo em que destacam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança as contribuições das teorias sociointeracionista de Piaget, histórico cultural de Vygotsky e psicogenética de Henri Wallon.

Dessa maneira, da mesma forma que vimos no documento estadual, duas abordagens parecem atender e conviver no currículo de Natal. A primeira que se relaciona a BNCC e as DCNEI no que concerne considerar a infância como uma categoria social autônoma e a presente no RCNEI que se foca em aspectos da psicologia do desenvolvimento (Piaget), da natureza social da aprendizagem (Vygotsky) e da compreensão dos aspectos biológico, afetivo, social e intelectual da criança (Wallon).

Cabe ressaltar que o documento referencial de Natal é de caráter não obrigatório, com as orientações sobre a organização do trabalho de educação para a infância. A ideia principal é que o RCMEI possa auxiliar as instituições de Educação Infantil a elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), no intuito de atender às orientações das bases legais. Nesse contexto, sugere que as unidades escolares organizem seu PPP, conforme aponta a BNCC, como oportunidade de desenvolver a intencionalidade educativa em uma relação dialógica entre os campos, a partir do “[...] acolhimento e da valorização dos interesses e curiosidades das crianças” (NATAL, 2017, p.40).

Para tanto, o documento natalense destaca que os campos de experiências não estão centrados apenas na criança, tampouco nos professores, mas nas relações que ocorrem entre crianças, profissionais da educação, familiares, a comunidade, os saberes, as linguagens, o conhecimento e o mundo. Nesse sentido, difere do que diz o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil”³⁸, que defende que os campos de experiências “[...] mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança[...]” (BRASIL, 2018, p. 10). Nesse aspecto, o documento de Natal reafirma sua intencionalidade em direcionar a Educação Infantil para as teorias da aprendizagem voltadas aos aspectos do desenvolvimento da criança presentes em Piaget, Vygotsky e Wallon.

O documento da capital potiguar destaca a abordagem de Piaget ao apresentar que o conhecimento pelo movimento (incluindo a dança) incorpora a gênese e o desenvolvimento

³⁸ Esta publicação discute, expõe, problematiza e sugere maneiras de organizar as atividades pedagógicas nas unidades de Educação Infantil, considerando o conceito de campo de experiências proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

nas interações com o meio; defende o socio-interacionismo de Vygotsky ao apresentar o movimento/dança como possibilidade de interação e comunicação como linguagem e valoriza Wallon ao explicar que é por meio do movimento que a criança inicia a conquista do universo que a cerca.

Quanto a organização, para cada um dos cinco campos de experiência, o documento de Natal apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças. Estes são seguidos de quadros com propostas de ações pedagógicas e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os quadros de ações pedagógicas revelam como o professor pode garantir que os direitos e os objetivos sejam trabalhados. Isto é relevante, na medida em que o documento se apropria do que a BNCC prescreve e cria possibilidades de trabalho com intencionalidade pedagógica de acordo com o contexto da capital potiguar.

Outra assimilação interessante é que as menções à Dança no documento de Natal aparecem destacadas em três campos de experiências. O primeiro *Corpo, gestos e movimentos* descreve que, com o corpo, as crianças exploram o mundo, dessa maneira interagem e “[...] produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (NATAL, 2017, p.49). Além disso, focalizam na aquisição de repertório corporal por meio dos gestos e das linguagens. Neste campo, a Dança é mencionada nos direitos de conviver com os outros pela gestualidade e cultura, participar de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, expressar corporalmente emoções, ideias e opiniões tanto nas relações do cotidiano quanto em manifestações artísticas e culturais. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que destacam a dança são apresentados para a pré-escola e reforçam dois objetivos ligados à dança dispostos na BNCC, a saber: expressão³⁹ e criação⁴⁰.

O curioso é que, apesar de o documento apresentar objetivos de aprendizagem para a linguagem da Dança na pré-escola, não descreve as ações pedagógicas para tal. Por outro lado, no trabalho da creche não traz os objetivos de aprendizagem, mas exhibe ações pedagógicas para a dança, entre elas o incentivo a vivências de danças circulares e atividades corporais que promovam o desenvolvimento do equilíbrio, ritmo, resistência, velocidade, força e flexibilidade corporal.

O segundo campo de experiência *Traços, sons, cores e formas* valoriza a expressão e a comunicação por meio de diversas linguagens. No texto de apresentação não há menções à dança, mas ela aparece nos direitos de conviver e fruir das manifestações artísticas e culturais; explorar o uso de materiais, objetos e recursos tecnológicos para criar, apropriando-se de diferentes manifestações artísticas e culturais; expressar com criatividade e responsabilidade, suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias, por meio da dança e outras linguagens, compreendendo a comunicação com pares, professores e o meio; conhecer-se no contato

39 Relacionado ao código da BNCC, representado pela sigla EI01CG01 e EI03CG01.

40 Relacionado ao código EI03CG03.

criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão, por meio das linguagens artísticas, entre elas a dança.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos à linguagem da dança estão divididos entre creche e pré-escola. Para a creche é proposto recriar danças, cenas de teatros, histórias, músicas e como ações pedagógicas, sugere-se a ampliação do repertório da criança a partir de músicas e danças da infância dos familiares, por meio da promoção de vivências lúdicas e invenções musicais; organização de ambientes com a participação das crianças, para brincadeiras ou para ocasiões especiais, recriando danças, cenários, cenas teatrais, teatro de sombras, histórias e músicas. Para a pré-escola o objetivo é analisar apresentações de teatro, música, dança, circo, cinema e outras manifestações artísticas apresentando sua opinião verbal ou de outra forma. Para essa etapa, o documento não propõe ações pedagógicas relacionadas à dança.

O terceiro campo que a dança aparece mencionada é *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Trata da aquisição de linguagem potencializando a organização do pensamento e a participação da criança na cultura por meio das interações, do faz de conta, da fruição literária em contação de história, leitura e encenação, dentre outras. A dança está inserida nos direitos de aprendizagem do conviver com crianças e adultos e experimentar as múltiplas formas da gestualidade que marca sua cultura e presente nos cuidados pessoais; participar de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social (de brincadeiras, encenações teatrais ou circenses, danças e músicas); expressar corporalmente emoções, ideias e opiniões tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, dentre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também se expressam. Nesse campo não há indicações de objetivos de aprendizagem e ações pedagógicas que mencionem a dança.

Diante do exposto, entendemos que as proposições de Dança no documento de Natal pretendem valorizar o cuidado com o corpo, a ampliação do repertório de movimento e das manifestações artísticas e culturais, o ato motor, a criação e recriação de danças, a expressão de ideias e sentimentos e a fruição artística.

Nesse sentido, o documento de Natal absorveu modificações advindas da BNCC no que tange sua organização, o reconhecimento das crianças como produtoras de cultura, a identificação da dança como Arte, mas por outro lado, ainda valoriza os aspectos desenvolvimentista, funcional e biologizante como importantes para o aprendizado do movimento e da dança.

Cada um dos campos de experiência da BNCCEI do documento de Natal (RCMEI) expõe os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se apresentam em níveis de progressão buscando a ampliação de dificuldades relacionadas à faixa etária. Nesse sentido, os

objetivos do documento exploram de maneira generalista as possibilidades da experiência em dança. As menções à dança são rasas e resumidas, sem indicações claras de objetivos, saberes, conhecimentos, procedimentos e estratégias para realizar o trabalho.

Isto posto, não obstante que a Base preconize a construção do conhecimento levando em conta a inteireza da criança na integração das diferentes linguagens (entre as quais a dança), as indicações de conhecimentos sobre essa linguagem precisam de fato estar evidenciados em cada um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos. Esse caráter superficial em que os conhecimentos em Dança são apresentados pelos documentos nacionais acaba refletindo no RCMEI de Natal que, entre os objetivos de aprendizagem não traz referências em relação aos conhecimentos específicos da Dança.

O que queremos ressaltar é que o documento nacional não aprofunda o trabalho com a linguagem da dança como conhecimento potente para a Educação Infantil. Advertimos que, na medida em que a Dança não é valorizada em seus saberes na Base, por consequência não será mencionada nos documentos e muito menos efetivada nas práticas escolares por suas potencialidades artísticas/pedagógicas.

A ausência de menções nos demais campos de experiência pode prejudicar a inserção das práticas artísticas/pedagógicas de Dança nas unidades de Educação Infantil ou trazer propostas superficiais ou até mesmo omitir a dança das atividades cotidianas da criança por seu viés artístico.

Nos questionamos: como fortalecer a inserção dos conhecimentos em dança em articulação com as múltiplas linguagens da infância, se os conhecimentos mínimos sobre ela não estão evidenciados?

Dessa maneira, a seguir apresentamos uma proposição curricular de como tais conhecimentos poderiam ser articulados aos direitos, campos de experiência e objetivos de aprendizagem desenvolvimento referenciados na BNCC.

Como seria se a dança permeasse toda a BNCCEI?

Diante dos questionamentos apresentados pela leitura da BNCCEI e os documentos do RN cabe refletir sobre como abrir um diálogo com a educação para a infância com o propósito de ressaltar os conhecimentos em Dança nos documentos curriculares.

Dessa maneira, nessa parte do texto apresentamos uma ideia de como a Arte/Dança poderia ser articulada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, presentes na Base; isto na perspectiva de estabelecer caminhos para que a dança chegue às escolas da infância. Nesse sentido, não se

pretende trazer fórmulas prontas, mas apresentar possibilidades para que nos currículos essa linguagem da Arte esteja centrada na criança de cada contexto.

Dessa maneira, cabe aos educadores da infância refinar esse olhar dançante para as crianças de cada grupo, entendendo e dialogando com suas especificidades. Isto faz parte de um processo, “[...]um convite a uma nova maneira de compreender a prática pedagógica como resultante de aprendizagens significativas não só para as crianças, mas também para o professor” (BRASIL, 2018, p. 11). Entendemos que o professor é o interlocutor, é alguém que participa do diálogo e organiza os tempos, os espaços e os materiais com intencionalidade pedagógica para que a experiência em dança aconteça. Isto é um chamamento para o adulto entrar no mundo da criança para compreendê-la, ouvi-la, recebê-la a fim de proporcionar as experiências dançadas.

É sobre esse viés que evidenciamos que, ao experienciar dança, a criança pode exercitar a imaginação em movimentos dançados, ressignificar o mundo por meio da sensibilização do corporal; investigar e construir conhecimentos sobre si, o outro e o ambiente que a rodeia, explorar e ter consciência do corpo, do espaço, das ações da gravidade, dos ritmos e tempos, experimentar-se como seres criativos criando as suas danças, expressar-se artisticamente e conhecer e entender a origem e os processos de criação das danças em seu contexto do mundo, dentre outros.

Esses conhecimentos proporcionados pelo viés da dança devem ser desenvolvidos por meio dos eixos interações e a brincadeira, considerando as crianças não como receptoras, mas agentes participantes e produtores de cultura.

Outrossim, a linguagem da Dança a ser experienciada nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento poderiam garantir às crianças a Conviver com seus pares ampliando o repertório corporal sobre si e o outro, desenvolvendo o conhecimento a respeito das culturas, das danças regionais e do mundo, a Brincar com o corpo expandindo e diversificando o acesso as produções artísticas/culturais, construindo conhecimentos, trabalhando a imaginação, a criatividade por meio de jogos e brincadeiras dançadas⁴¹; a Participar na construção de diferentes formas de composição em dança, planejando todas as partes do processo de criação (escolha de temas, músicas, movimentos e figurinos junto a pares e educador, a Explorar e ter consciência das estruturas corporais e das movimentações, dos movimentos artísticos, culturas e modos de criar danças, a Expressar-se como seres criativos e sensíveis em danças coletivas e individuais, colocando suas ideias e pensamentos para dançar e a Conhecer-se sensivelmente pela movimento dançado.

41 Gostaríamos de reforçar que os jogos e as brincadeiras podem se transformar em dança à medida em que são direcionados com intencionalidade pedagógica. Isto é, depende de como a brincadeira é trabalhada, ela pode se transformar em dança. Para tanto, os professores precisam incluir as *Temáticas da Dança* (ANDRADE; GODOY, 2018) nos jogos e brincadeiras, relacionando aos conhecimentos de corpo, fundamentos da dança (gravidade; relações espaciais; ritmo e tempo) e criação em dança.

Partindo do pressuposto que “[...]os campos não são trabalhados apenas em um dia definido da semana, nem há expectativa de haver uma aula de 45 minutos para o trabalho com um campo em cada dia ou para que determinado bimestre do ano letivo seja dedicado apenas a um campo” (BRASIL, 2018, p. 11), a dança poderia ser um integrador de algumas ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Nesse sentido, a inserção dos conhecimentos em Dança no campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, permitiria à criança ampliar os modos de relação com seus pares na medida em que a criança conhece a sua movimentação e as possibilidades de interação e sensibilização por meio do movimento dançado, ela pode alcançar os objetivos⁴² de agir de maneira independente ao aprender sobre si mesma, reconhecendo suas estruturas corporais e modos de movimentação; valorizar sua identidade, criando danças individuais; demonstrar empatia ao acolher as ideias de seus pares, trabalhando na criação de danças coletivas e comunicar seus sentimentos, desejos com movimentos dançados, entre outros.

No campo *Corpo, gesto e movimento* a criança pode, por meio da linguagem artística da dança refinar seus movimentos, gestos, mímicas, posturas, a fim de se comunicar e construir conhecimentos sobre si e sobre o universo social e cultural que a cerca. Ao trabalhar o conhecimento da dança por esse viés, a criança pode alcançar os objetivos de transmitir sensações, emoções e sentimentos por meio do diálogo corporal que estabelece dançando; refinar as habilidades corporais dançando e experimentando as ações da gravidade, equilíbrio e coordenação; entender os limites (entre ela e os outros) por meio da exploração e criação de movimentos dançados; criar danças por meio de jogos e brincadeiras que explorem estruturas corporais, espaço, tempo, peso, individualmente e coletivamente; explorar e improvisar danças que permitam experimentar o cuidado de si e do coletivo; criar danças por meio do faz de conta, de histórias, objetos inanimados, animais, ampliando seu universo simbólico.

O campo *Traços, sons, cores e formas* traz as experiências voltadas para a expressividade das crianças com a intenção de que elas possam conviver com diferentes manifestações artísticas e culturais e dessa maneira vivenciar as mais variadas formas de expressão e linguagens artísticas. Outrossim, os conhecimentos em Dança nesse campo podem auxiliar a criança a atingir os objetivos de desenvolver sensibilidade estética, por meio de diferentes criações artísticas integrando as linguagens da dança, do teatro, da música e das artes visuais; utilizar pausas, silêncios e sons em movimentos dançados; apreciar apresentações de diferentes tipos de danças a fim de fruir arte; explorar diferentes sons, ritmos, formas e dinâmicas de movimento por meio da dança; criar sonoridades, figurinos, cenários e objetos cênicos para os jogos e brincadeiras dançadas e para encenações criadas coletivamente; desenhar as formas geométricas no espaço com e no corpo por meio da dança e experimentar materiais que sensibilizem a criação para as danças.

42 Para esse estudo, apresentamos os objetivos desejados para a dança sem progressão por faixa etária, por entendermos que o olhar atento do professor pode estabelecer as progressões necessárias de acordo com cada criança e grupo.

No campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* os conhecimentos em Dança podem valorizar o contato com a criação, imaginação, fruição, expressão na experiência da linguagem verbal em diálogo com outras linguagens artísticas. Dessa forma, a dança pode desenvolver os objetivos de construir narrativas dançadas por meio do faz de conta e da contação de histórias; entender os processos de escuta por meio de danças feitas no coletivo; inventar brincadeiras, histórias e jogos a fim de estimular a construção de narrativas dançadas; representar, dramatizar e assumir papéis em brincadeiras dançadas; interpretar, por meio do movimento dançado, histórias conhecidas pelas crianças e improvisar com seus pares diferentes enredos dançados ligados as experiências cotidianas da criança.

No último campo de experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* que apresenta as diferentes dimensões de mundo em relação aos fenômenos naturais e socioculturais. Nesse campo, os conhecimentos em Dança podem ser potentes em estabelecer oportunidades para investigar as questões que as crianças formulam sobre o mundo e sobre si mesmas, dentro da perspectiva das noções de espaço, de tempo, de quantidade, das relações e das transformações a fim de estabelecer um olhar crítico e criativo sobre a vida. Dessa forma, a dança pode alcançar os objetivos de reconhecer o espaço por meio do movimento dançado em direções, linhas, curvas, retas, altura (em cima, no meio e embaixo); identificar e experimentar diferentes ritmos das danças do mundo com a intenção de vivenciar diversas culturas; explorar e relatar os ambientes do cotidiano com danças em espaços pequenos e espaços abertos e identificar o ritmo (tempo) pessoal e do grupo nas danças.

Dessa maneira, essa organização para os campos de experiência, os direitos, objetivos e desenvolvimento de aprendizagem seria uma possibilidade para que os conhecimentos em Dança cheguem às escolas de Educação Infantil com suas potencialidades e intencionalidades artística/pedagógicas. Para isso faz-se necessária a inclusão desses conhecimentos nos documentos curriculares.

Por essa perspectiva, salientamos que os conhecimentos em Dança na infância ainda são pouco explorados por seu viés artístico/pedagógico, outrossim cabe uma ação conjunta entre educadores/artista da dança e profissionais da Educação Infantil no sentido de colaborar, conceber, revelar pressupostos e meios para que de fato essa linguagem esteja presente nessa primeira etapa da educação básica, para além da ilustração de festas escolares e da aquisição de habilidades e competências distantes da dança.

Nesse sentido, a intenção dessa pesquisa foi abrir caminhos que permitam a construção de um diálogo entre os artistas/educadores/pesquisadores em dança com as escolas e Secretarias de Educação, no tocante a discussão de proposições para o ensino da dança por seu viés artístico/pedagógico em consonância com a BNCCEI.

Partimos da premissa de traçar um olhar para a infância a fim de favorecer, provocar, despertar o desejo de experimentação em dança com as crianças por meio dos documentos

curriculares. Para além disso, o intuito foi sensibilizar os professores e dirigentes educacionais sobre as proposições artístico/pedagógicas da dança para a infância. Ademais, oferecer possibilidades de inserção da dança nos documentos em uma perspectiva dialógica em que os professores ativem sua escuta, olhem, percebam e identifiquem nas crianças e no seu contexto caminhos possíveis para promover práticas pedagógicas autorais para a infância em que os conhecimentos em Dança sejam evidenciados.

Últimas Palavras que Dançam

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a concepção de ensino de dança que está sendo apresentada na Educação Infantil nos municípios do Rio Grande do Norte por meio da identificação das concepções de dança e infância nas diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para a Educação Infantil. O principal resultado desta pesquisa, partindo da análise e da sistematização dos dados obtidos em seu percurso, foi apresentar um cenário do que vem sendo trabalhado em dança para as crianças pequenas, por meio do que os documentos reguladores do ensino proferem.

Para além dos propósitos iniciais, este levantamento visou estabelecer a construção de um diálogo entre Universidade e Secretarias Municipais de Educação, no tocante ao auxílio de proposições para o ensino da dança, subsidiar a formulação de novas orientações curriculares para Educação Infantil baseadas na BNCC, documento vigente na educação brasileira. Além disso, esse estudo pode abrir caminhos para outros que relacionem os documentos que buscam estabelecer propostas de currículo com as apropriações e as múltiplas leituras que os professores e equipe pedagógica fazem dos referenciais no contexto escolar.

Essa pesquisa reforça a importante troca entre a universidade e as redes de ensino e a potência que esse encontro pode exercer nos espaços educativos, ampliando e expandindo seus esforços, a fim de aliar os discursos teóricos e as práticas educacionais. Para Pimenta (2005), o saber docente não é formado apenas da prática, mas também é alimentado pelas teorias. Dessa maneira, para que esse conhecimento se efetive é importante compartilhar com seus pares os sentidos e significados das propostas para gerar o conhecimento advindo da relação, das teorias e das práticas a fim de estabelecê-las como uma só fonte de saber. Essa troca pode auxiliar na intenção de superar um ensino voltado apenas à transmissão de conteúdo para o outro, mais interligado, que articule e promova a participação de diversas camadas do ensino.

Vale lembrar que, ainda que os documentos municipais sejam construídos por equipes diretivas, pedagogos, políticos e estudiosos da educação, em muitos momentos se apresentam contraditórios, abertos a múltiplas interpretações e muitas vezes, estão distantes do que de fato é proporcionado na prática escolar. Apesar disso, traduzem as políticas que pretendem instituir por meio do discurso que carregam. Em alguns casos, por mais que sejam amparados por justificativas que se baseiam em teóricos da educação, documentos oficiais e leis instituídas no intuito de atender todas essas instâncias, acabam por se perder em seus propósitos, não evidenciando uma linha de trabalho única para aquele município. Porém, “[...] são produzidos

por agentes com autoridade para dizer e se fazer ouvir, como prefere Bourdieu, são porta-vozes legítimos de uma linguagem autorizada”. (CENPEC, 2015, p.16).

Além disso, como observado no relatório do Cenpec (2015) *Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos*, as propostas curriculares promovem a organização das políticas educacionais, aliadas à ideologia política. O fato de serem produzidos por autoridades legitimadas, sejam por sua especialidade na área de ensino ou por sua representatividade política, reforçam o discurso.

Tal autoridade se origina do fato de que esse discurso é produzido pelo Estado e, muitas vezes, é reforçada pela capacidade científica e intelectual de um corpo de especialistas, tendendo a ser capaz de criar uma crença na verdade daquilo que prescreve e na realidade daquilo que anuncia e que busca fazer advir (CENPEC, 2015, p.16).

Isto posto, como os conhecimentos em Dança podem ser considerados nas propostas pedagógicas na escola da infância, se não estão elencados com clareza nos documentos curriculares? A dança como prática artística com as crianças, reforçamos, está para além dos aspectos da mobilidade e aquisição de habilidades motoras, de cognição e afetividade, ela é Arte, conhecimento, manifestação cultural, que promove o contato da criança com sua sensibilidade artística, estética, expressiva e criativa.

Essa visão de Dança em relação às práticas artísticas deveriam estar destacadas nos documentos curriculares, pois, dessa maneira estaríamos saindo de um fazer/dançar que elege o aprendizado pela via motora para uma aprendizagem significativa que se dá por meio dos processos artísticos, da inventividade, da criação em dança a partir de improvisações advindas do movimento da criança, das composições em dança que sejam significativas para elas e que as aproximem da experiência do dançar, do conhecimento de seu corpo dançante, da apreciação de repertórios de dança.

São muitos caminhos possíveis para que as experiências em Dança aconteçam de maneira significativa com as crianças pequenas. Nesse sentido, a ideia é estabelecer um currículo aberto à criação, à improvisação, à exploração dos repertórios de dança das crianças e que valorize a dança no espaço escolar da infância, não como extensão para os outros componentes curriculares ou para integrar o calendário das festas da escola, mas na perspectiva de um aprendizado em dança que parta das vivências corporais das crianças por meio da investigação artística potente.

Os documentos que poderiam orientar o processo educacional e as práticas pedagógicas dos municípios acabam por contradizer o discurso, à medida que as concepções teóricas não estão atreladas às práticas apresentadas. Ainda que esses documentos explicitem as concepções, objetivos, conteúdos e os caminhos metodológicos, estes assumem um caráter abrangente que deixam o leitor/professor confuso sobre seus reais objetivos.

Embora, de acordo com o documento *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil* os estudos da infância têm avançado em vários campos do conhecimento, ainda estão presentes diferentes abordagens e enfoques conceituais sobre a criança nos documentos municipais.

Ainda que muitos enfoques tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças, do ponto de vista afetivo, motor, social e intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. Este aspecto foi bem explorado no campo da História nos anos 70 e, mais recentemente, na Sociologia e na Antropologia, que concebem as crianças como atores sociais, ou na Linguística, que assume que as crianças são sujeitos da fala (BRASIL, s/d, p.12).

Orlandi (1995, p. 53) apresenta o caráter da incompletude como a condição para a existência da linguagem, entendendo que os sujeitos e os sentidos não são/estão completos. Avaliamos que os documentos, de alguma maneira, apresentam essa visão de incompletude. Isto também ocorre “[...] no discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade”.

Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso) (Idem, p.112)

O discurso, nesse caso, está para assegurar a permanência de uma representação, uma visão que se dá entre o real e o imaginário, que se reflete sobre a linguagem, os sujeitos, o contexto, de cada um dos municípios.

Nesse percurso de análise documental, acabamos por evidenciar os enunciados da educação em dança que já estão cristalizados, por uma repetição de sentidos, bem como novos discursos que aos poucos estão sendo discutidos e elaborados. Um eterno ir e vir de contextos em que o que já está posto se imbrica com o que está por vir, ou a dança que vai com a dança que virá.

Esse processo é constantemente reelaborado e não se finda nessa escrita. A intenção desta pesquisa foi abrir portas, rasgar caminhos a fim de apresentar um olhar apurado para a dança para a Educação Infantil. Uma dança fundamentada no diálogo com a criança, livre de padrões de movimento estereotipados e ampla na ação das interações curriculares e seus processos educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação (UFSM)**, Santa Maria-RS, p. 39 – 52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897> . Acesso em: 03 ago. 2020.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, F. S. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: UNESP, 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

ANDRADE, C. R. **Relatório de Estágio Doutoral: Dança, Criança e Currículo: Um panorama do ensino de Dança na Educação Infantil no Rio Grande do Norte por meio dos documentos e orientações oficiais**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFRN. Natal, 2020.

_____. **Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil**. 2016, 339 p. Tese (Doutorado em Artes), - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2016.

ANDRADE, C. R. GODOY; Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças: proposta, ensino e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

_____. **Dança com crianças: proposta, ensino e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Artes e Culturas Visuais. **Anais do XX CONFAEB**. Faculdade de Artes Visuais da UFG. 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (p. 185-198). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015b.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO Débora. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo: Autores Associados; 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-41,23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**, Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Controladoria-Geral da União – CGU **Acesso à Informação Pública**: Uma introdução à Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011, Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, MEC/CONSED/UNDIME NACIONAL, 2017.

_____. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil** / [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

_____. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil**, Brasília: DCOCEB /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, s/d.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. BROUGÈRE, Gilles. Les ludothèques face à l'objet jouet. In : **Association des Ludothèques Françaises**. Actes des universités d'été de L'Association des Ludothèques Françaises. Paris : Association des Ludothèques Françaises, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tisuko (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CENPEC, **Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação** e usos. Cenpec, São Paulo, SP Agosto, 2015.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005b.

_____. A. **The Sociology of Childhood**. 2. ed. London: Sage Publications, 2005a.

CORSARO, W. & Eder, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, 16, 197-220, 1990.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez. 2017.

DANTAS, Heloisa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão** [S.l: s.n.], 1992.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

DOURADO, Maira Pietro Bento. A fenomenologia como possibilidade epistemológica de uma crítica às teorias do desenvolvimento infantil. **Revista Mosaico**, v.11, n.1, p. 47-53, 202.

ESCOBAR, Micheli. Ortega. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 08, p. 91-102, dez. 1995.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo **A didática dos campos de experiência** Pátio Educação Infantil nº 49. Rio Grande do Sul, outubro 2016.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 388-394, Feb. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: **Revista Proposições**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2(38), mai/ago, 2002. p.74.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MALAGUZZI, Loris. **As Cem Linguagens da Criança.** Bambini. Bergamo, Itália, n.2, Tradução livre do original italiano: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmen Barbosa e Patrícia Piozzi. Fev. 1994.

Marques, Isabel. **Ensino da dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez; 1999.

_____. Dança na Escola: Arte e Ensino Ano XXII. In: **Boletim 2 TV Brasil**, abril 2012.

MARQUES, Larissa Kelly de Oliveira. Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15601> Acesso em: 03/maio. 2020.

MELLO, André da Silva et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MENDONÇA C. N.; PASCHOAL J. D. A prática pedagógica das escolas infantis paranaenses: a contribuição da pedagogia froebeliana para a primeira infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 8, n. 1, abr. 2012.

MENDES ANDRÉ, Carminda. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 4, n. 2, 26 jul. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MILLER, J. C. **Qual é o corpo que dança?** Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico. 2010. Tese (Doutorado em Arte-educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Natal/RN** – documento preliminar, NATAL, 2017.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, Antônio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

_____. **Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? **Pensar a prática**. Goiânia, 2: 1-23, jun./jul.,1998.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: 3. ed. Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Educação Física: contribuições à formação do profissional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

PLAZA, Júlio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 09-29, Dec. 2003

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Cia. Forense, 1970.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1.

QVORTRUP, Jens. Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon. Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International **Project**, n. 47, 1993, p. 11-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] /Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação, In: N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa- Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** p. 137 - 179. Rio de Janeiro: Lamparina, 2ª edição, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf> . Acesso em: 05 jul. 2020.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Aug. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª. edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCARPATO Marta. A formação do professor de educação física e suas experiências com a dança. In: Moreira EC, organizador. **Educação física escolar: desafios e propostas**. Jundiaí: Fontoura; 2004.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. SILVEIRA, Maria Carmen Barbosa. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 43, p. 645-667, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

STRAZZACAPPA Marcia. **Entre a arte e à docência: formação do artista da dança**. Campinas: Papyrus; 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político- **pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VIEIRA, Marcílio S. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 13, p. 177-185, 2014.

_____. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, 29 nov. 2018.

_____. A educação infantil, a dança e os documentos oficiais para essa etapa de ensino na educação básica potiguar. In: **Dança em múltiplos conceitos educacionais**. VIEIRA, Marcilio de Souza et.al. Salvador: ANDA, 2020.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. Imagination and creativity in childhood. **Soviet psychology**, n. 1, v. 28. p. 84-96, jan./fev. 1990.

_____. Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

Índice Remissivo

- Abordagem Triangular, 14, 26, 64
- aprendizagem, 13, 19, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 55, 59, 61, 62, 63, 71, 73, 75, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 95, 102
- Artes, 9, 13, 14, 18, 20, 57, 79, 98, 101, 102, 104, 105
- avaliação, 15, 19, 21, 33, 46, 69, 70, 100
- BNCC, 2, 3, 4, 11, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 27, 32, 37, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 93, 104
- brincadeira, 21, 23, 24, 28, 33, 35, 37, 71, 81, 89, 90
- brincadeiras, 19, 25, 26, 59, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 78, 79, 86, 87, 89, 90, 91
- Brincar, 23, 24, 37, 89
- campos de experiência, 22, 23, 24, 26, 30, 33, 36, 37, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 83, 85, 87, 88, 92, 100
- cidadania, 18, 22
- Conhecer-se, 23, 24, 37, 90
- conhecimento, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 34, 36, 37, 57, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 74, 78, 81, 84, 87, 88, 89, 91, 94, 95
- conhecimentos, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 35, 37, 45, 56, 58, 59, 61, 65, 66, 68, 70, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94
- conteúdos, 13, 17, 20, 28, 29, 30, 35, 53, 54, 55, 57, 68, 70, 71, 72, 73, 77, 95
- Conviver, 23, 24, 37, 78, 89
- Corpo, 24, 25, 26, 37, 61, 63, 64, 70, 72, 85, 90, 105
- criança, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 98, 100, 103
- Criança, 1**
- currículo, 2, 4, 12, 13, 15, 17, 21, 22, 23, 25, 33, 35, 39, 65, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 79, 83, 84, 93, 95, 98, 100, 102
- Currículo, 1**
- dança, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 42, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 101, 102, 103, 104
- Dança, 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 18, 19, 24, 30, 31, 37, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 74, 77, 79, 80, 82, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 102, 104, 105
- DCNEI, 2, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 32, 34, 37, 67, 73, 75, 76, 83
- documento, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 95, 102
- ECA, 12, 32, 76, 99
- Educação, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105
- educação básica, 12, 17, 22, 31, 33, 40, 51, 65, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 92, 95, 99, 104, 105

Educação Infantil, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 102
 ensino, 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 21, 24, 30, 32, 33, 39, 46, 50, 51, 53, 57, 62, 65, 66, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 93, 94, 98, 100, 101, 102, 104, 105
 escola, 10, 11, 12, 16, 20, 21, 30, 46, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 80, 81, 85, 86, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 104
 espaço, 15, 16, 23, 27, 31, 35, 36, 61, 62, 64, 66, 89, 91, 92, 95, 102
 estudo, 3, 4, 5, 6, 11, 17, 19, 22, 24, 33, 39, 45, 46, 52, 68, 90, 93
 experiência, 11, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 36, 45, 61, 62, 63, 66, 68, 70, 72, 79, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 100, 101
 Explorar, 23, 24, 37, 90
 Expressar, 23, 24, 37, 90
 festividades escolares, 54, 57, 80
 formação, 17, 56, 57, 58, 69, 79, 80, 81, 102, 103, 104
 infância, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 98, 100, 102, 103, 104
 interações, 19, 21, 23, 24, 28, 33, 34, 35, 37, 61, 70, 71, 78, 83, 84, 86, 89, 97
 jogos, 10, 25, 59, 61, 64, 71, 89, 90, 91
 LDB, 12, 17, 32, 57, 74, 76
 linguagem, 10, 14, 16, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96
 manifestações artísticas, 22, 26, 63, 85, 86, 87, 91
 microrregião Vale do Açu, 3, 73
 movimento, 8, 9, 11, 14, 25, 31, 58, 59, 61, 63, 79, 81, 84, 87, 90, 91, 92, 95, 96, 101
Movimento, 8, 9, 13, 14, 20, 25, 101, 105
 municípios, 2, 3, 4, 5, 17, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 93, 95, 96
 música, 16, 25, 26, 30, 58, 59, 63, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 86, 91
 objetivos de aprendizagem, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 62, 64, 66, 67, 85, 86, 87, 88
 Participar, 23, 24, 37, 90
 PCNs, 13, 68
 planejamento, 17, 21, 50, 55, 72, 73, 78, 80
 políticas, 4, 16, 21, 22, 39, 58, 60, 94, 100, 103, 105
 PPP, 22, 30, 31, 46, 50, 51, 52, 69, 71, 84
 práticas pedagógicas, 15, 21, 23, 24, 26, 31, 61, 72, 93, 95
 professor, 19, 22, 54, 55, 56, 57, 68, 72, 84, 85, 89, 90, 95, 101, 103
 profissionais de dança, 58
 RCNEI, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 24, 25, 75, 83
Rio Grande do Norte, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 42, 46, 48, 49, 52, 54, 62, 65, 66, 73, 75, 77, 78, 93, 98, 103
 teatro, 14, 16, 25, 26, 30, 63, 65, 66, 67, 70, 86, 91

O objetivo desse estudo foi refletir sobre o tipo de ensino de Dança que está sendo apresentada na Educação Infantil (EI) nos municípios do Rio Grande do Norte, por meio da identificação das concepções de dança, de educação e de infância nas diretrizes/propostas/orientações curriculares municipais para a Educação Infantil.

A intenção foi verificar, por meio das indicações curriculares municipais para EI do RN, quais as concepções de Dança, Educação e Infância estão presentes nestes documentos. Além disso, a pesquisa revelou o que vem sendo apresentado como proposta para a infância bem como os referenciais adotados, as convergências e divergências teóricas para o ensino da Dança nessa primeira etapa da Educação Básica.

