

Um olhar para os documentos e orientações oficiais de cinco capitais brasileiras: sobre as concepções de dança, criança e currículo

Carolina Romano de Andrade^a

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1582-8965>

Kathya Maria Ayres de Godoy^b

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7769-2656>

Resumo: Esse artigo traça um panorama sobre o tipo de dança apresentada na Educação Infantil (EI) por meio de uma leitura crítica dos documentos curriculares municipais, em vigor entre 2016 a 2017, em cinco capitais brasileiras, a saber: Curitiba, Distrito Federal, Manaus, Salvador e São Paulo. A metodologia da investigação pautou-se em um estudo documental de natureza qualitativa em que o tratamento dos dados permitiu a organização de quadros interpretativos sobre o material coletado. Na discussão desses quadros evidenciou-se as concepções de dança, movimento, criança e currículo que estavam presentes nesses documentos. Embora os documentos selecionados sejam anteriores à publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fotografia desse momento histórico de transição revela o que já foi realizado em relação ao conhecimento em dança para a Educação Infantil e os desafios que as prefeituras e órgãos responsáveis enfrentarão diante das possíveis adaptações a serem realizadas.

Palavras-chave: Dança. Educação Infantil. Currículo.

Abstract: This paper provide a general idea of the kind of dance presented in Childhood Education through a critical reading of municipal curriculum documents, in force between 2016 and 2017, in five Brazilian capitals: Curitiba, Federal District, Manaus, Salvador and São Paulo. The research methodology was founded on a qualitative documentary study, in which the management of data allowed the organization of interpretative diagrams on the collected material. In the discussion of these results, the conceptions of dance, movement, child and curriculum that were already present in these documents were evidenced. Even though the selected documents predate the publication of the National Common Curriculum Base (BNCC), the big picture of this historical moment of transition reveals what has already been accomplished in relation to the teaching of dance for Childhood Education, and the challenges that the municipalities and responsible agencies will assume in face of possible revisions to be made.

Keywords: Dance. Childhood Education. Curriculum.

^a Docente colaboradora do Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. PROF-ARTES/IA/UNESP. E-mail: carolromano@hotmail.com

^b Docente aposentada orientadora do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. E-mail: kathya.ivo@terra.com.br

Educação Infantil e o os documentos nacionais: concepções de dança, movimento, criança e currículo a partir da LDB 9394/96

O objetivo deste artigo¹ foi traçar um panorama sobre o tipo de dança apresentada na Educação Infantil (EI) por meio de uma leitura crítica dos documentos curriculares municipais, em vigor entre 2016 e 2017, em cinco capitais brasileiras: Curitiba, Distrito Federal, Manaus, Salvador e São Paulo. Ao analisar os documentos municipais, além de evidenciar as concepções de dança, movimento, criança e currículo, procurou-se entender: quais as relações políticas estão imbricadas (quais as escolhas educacionais são privilegiadas); qual período foi produzido, levando em conta as leis; quais posicionamentos das secretarias municipais coadunam com as sugestões e decisões mandatórias dos documentos nacionais em vigência nesse período. O propósito foi obter um panorama do que foi proposto na dança para a EI no Brasil, anteriormente às adequações curriculares advindas da BNCC. Nesse sentido, os resultados oferecidos por este artigo apresentam uma fotografia desse momento histórico de transição que revela o que já foi realizado em relação aos conhecimentos da dança para a EI e os desafios que as prefeituras e órgãos responsáveis enfrentarão diante das possíveis adaptações a serem realizadas.

Isso posto, considera-se um ponto estratégico a construção de uma metodologia que se pautou em um estudo documental de natureza qualitativa, com procedimentos adaptados ao objeto de estudo, desenvolvidos em três etapas: a primeira constituiu de uma consulta aos *sites* das secretarias de educação dos municípios escolhidos, a fim de buscar as orientações curriculares para a EI nas capitais brasileiras. A segunda referiu-se ao tratamento do material coletado, o qual permitiu a organização de quadros interpretativos com categorias que trouxeram uma visão horizontal dos dados. Na última parte, houve a análise desses dados com identificação das divergências e convergências teóricas dos documentos, que possibilitou o aprofundamento na discussão reflexiva, mostrou o que foi realizado e alguns obstáculos a serem transpostos.

Dessa maneira, para fins de contextualização faz-se necessário apresentar os documentos que regem a EI, no período que compreende este estudo, e que serviram de base para a construção dos documentos municipais selecionados, bem como as concepções de dança, movimento, criança e currículo, a partir da LDB 9394/96.

Na LDB 9394/96, a EI passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica e dispõe como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)²”. No Art. 26, §2º define-se o ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica. Posteriormente a essa lei, muitos documentos³ surgiram para regulamentar a educação infantil.

O primeiro documento curricular dirigido a EI foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), de caráter não obrigatório, integrou a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e tinha como propósito ser um guia para os profissionais da área,

¹ Este artigo é parte da pesquisa de pós-doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, sob a supervisão do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. A pesquisa foi financiada pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes (PNPD/CAPES).

² Em 2013 Lei nº 12.796, altera o ensino fundamental para 9 anos e, Art. 4, item II, define que a educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos.

³ 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 neste artigo por não dialogar diretamente com os propósitos previstos.

organizados sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Trata-se de uma proposta aberta, flexível para “[...] subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades (BRASIL, 1998, p. 13)”.

Embora, nesse período, houvesse discussões acerca de currículo para a EI, 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” (BRASIL, 1996a, p. 20).

Sendo assim, o RCNEI encontra-se publicado em três volumes. O volume 1 abrange os objetivos gerais e orienta a proposta de organização dos documentos em eixos de trabalho, bem como apresenta a concepção de criança, como sujeito social e histórico inserido em um contexto (familiar, social, histórico e cultural) que na interação com os outros e o meio podem compreender o mundo que a cerca.

O segundo se relaciona à Formação Pessoal e Social, e engloba os processos de construção da Identidade e Autonomia; e o terceiro Conhecimento de Mundo, compreende a esfera da experiência e estabelece os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

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. É uma linguagem que permite que a criança se expresse e se comunique por meio dos gestos.

A dança faz parte do Movimento (volume 3), e aparece em dois blocos: a) Expressividade e b) Equilíbrio e Coordenação. No primeiro, a concepção de dança apresentada é atrelada a cultura corporal⁴, junto às práticas esportivas, jogos e brincadeiras. O documento incentiva a exploração das danças da cultura de cada lugar, bem como as diversas culturas corporais presentes nas regiões do país, a fim de desenvolver as capacidades expressivas das crianças.

No segundo bloco, Equilíbrio e Coordenação, a dança é apresentada entre as atividades ligadas aos aspectos motores e a motricidade da criança. A ideia é evidenciar o controle do corpo e o desenvolvimento motor por meio da utilização das brincadeiras, jogos e da dança. A dança é parte das possibilidades físico-motoras da infância.

Em 2009, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 5) instituiu as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), estas devem ser consideradas na organização de propostas pedagógicas. Além disso, apresentam definições e conceitos de criança, educação infantil, currículo, proposta pedagógica, entre outros.

Para essa resolução, o currículo da EI, é entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, entre os quais os que promovem o desenvolvimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico na infância (BRASIL, 2009). Os eixos que norteiam o currículo são as interações e a brincadeira e, desse modo, as práticas pedagógicas devem considerar os princípios éticos, estéticos e políticos.

A criança para o DCNEI (2009), Art. 4 “é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e

⁴ 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”.

coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

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, 2009, 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 da DCNEI. A primeira defende a importância da 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 na 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.

Esses entendimentos de movimento, dança, currículo e criança permeiam os documentos municipais analisados, como observado adiante no desdobramento desse estudo.

Vale ressaltar que ao experienciar a dança em seus aspectos artísticos, a criança pode: i) conhecer-se sensivelmente; ii) perceber, descobrir, explorar e ter consciência do seu corpo; iii) imaginar e brincar com o corpo; iv) desenvolver sensibilidade estética; v) potencializar-se como seres criativos; vi) exercitar diferentes formas de composição e criação no individual ou coletivamente, entre outros aspectos que vão ao encontro dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento⁵ dispostos na BNCC.

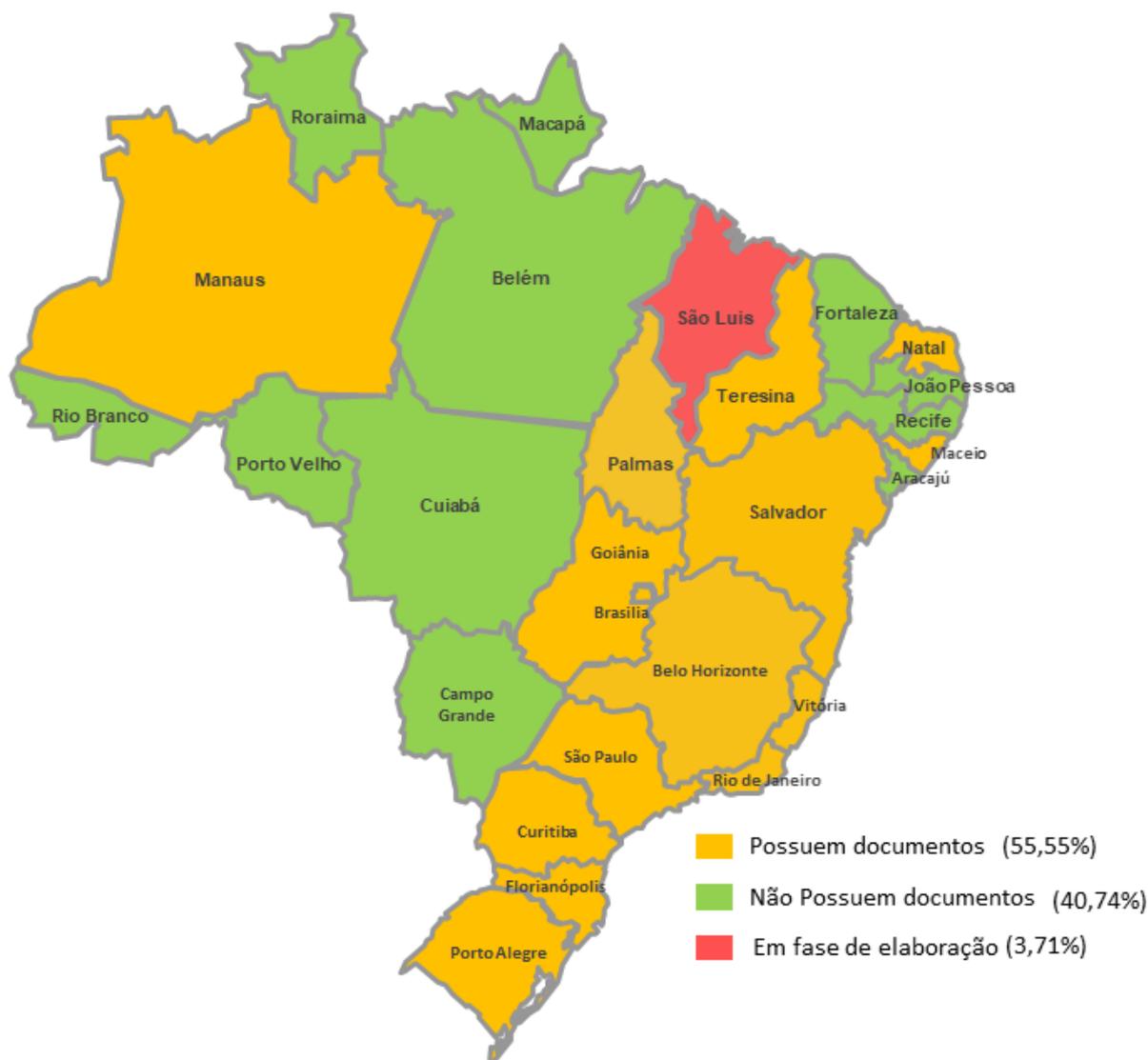
Considerando um cenário de transição

Diante da intenção de traçar um panorama sobre o tipo de dança apresentada na EI e a fim de abranger todas as regiões brasileiras, a primeira etapa desse estudo constituiu-se de uma consulta aos *sites* das secretarias de educação e posterior contato via e-mail e telefone, a fim de coletar os documentos curriculares.

Ao término dessa etapa, observou-se que nas 26 capitais e 1 distrito federal um total de 55,55% (15 capitais) possuem diretrizes/propostas/orientações curriculares para a EI, 40,74% (11 capitais) não possuem e 3,71% (1 capital) está em fase de elaboração. Conforme pode-se observar no mapa:

⁵ De acordo com a BNCC os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

Gráfico 1 - Mapeamento dos documentos curriculares para a EI das capitais municipais brasileiras (2016-2017).



Fonte: As autoras

Dentre as capitais que possuíam documentos para a EI foram escolhidas as de maior contagem populacional⁶, uma por região brasileira. Dessa maneira foram selecionadas: Região Sul (Curitiba- 1.851.215 habitantes), Centro Oeste (Distrito Federal-2.570.160 habitantes), Norte (Manaus-1.802.014 habitantes), Nordeste (Salvador-2.675.656 habitantes) e Sudeste (São Paulo-11.253.503 habitantes).

Outro ponto é que essa coleta foi realizada entre novembro de 2016 a novembro de 2017, ou seja, anteriormente a publicação da BNCC⁷, documento que atualmente regulamenta o currículo da educação básica e que se propõe a servir de parâmetro para a construção curricular nas mais diversas instâncias educacionais (Estado, Município e instituições escolares). A base

⁶ Os dados referentes ao número de população foram extraídos do site <https://www.ibge.gov.br/> de acordo com o censo mais recente de 2009/2010. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, quarta-feira, 20 de dezembro de 2017.

está respaldada pela constituição de 1988 e foi escrita seguindo as DCNEI (2009), dessa maneira a partir do momento que foi publicada coloca em desuso o RCNEI (1998).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), de acordo com a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, determinou que a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

Embora a etapa de elaboração curricular esteja concluída ou em andamento em grande parte dos municípios pesquisados na data da finalização deste artigo⁸, ainda se faz necessária a implementação. Essa ação faz parte de um processo para que as mudanças curriculares advindas da BNCC de fato cheguem à escola. Isso abrange um esforço conjunto dos dirigentes escolares, governantes e professorado. Isso 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. Vale resgatar a memória e lembrar que esse processo de transição também ocorreu na implantação do RCNEI e PCN.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre o tipo de dança que está sendo apresentada na EI foi realizada com base nas perguntas: a) Quais as correntes de pensamento e autores que influenciaram na elaboração dos currículos?; b) Quais as relações de criança e/ou infância são apontadas?; c) Existe um pensamento/concepção de dança e/ou movimento? d) Essas correntes de educação corroboraram com a concepção de dança?; e) Que ideia de dança é oferecida aos professores e as crianças por meio desses documentos?

Um olhar para os documentos municipais: os quadros teóricos

O primeiro passo após a leitura e seleção dos documentos foi organizar o material para que pudesse evidenciar as escolhas educacionais de cada capital. Os documentos que entraram para a reflexão foram: 1- Curitiba-PR: Caderno I–Princípios e fundamentos (2016); Caderno Pedagógico- Arte; Caderno Pedagógico-Movimento (2016); 2- São Paulo-SP: Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015); Orientação Normativa Nº 01/13(2013); Orientações curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas (2007); 3- Distrito Federal-DF: Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação Infantil (2013); Currículo em Movimento da Educação Básica- Pressupostos Teóricos (2013); 4- Salvador-BA: Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015); Orientações Pedagógicas para professores da pré-escola, volume 3 (2015); 5- Manaus-AM: Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil (2016).

A escolha desses documentos se justifica por conterem informações que auxiliaram nas respostas das perguntas mencionadas acima. Dessa maneira, foram feitas descrições sobre os conteúdos dos documentos e foram extraídos para os quadros de referência: perfil da criança; concepção de currículo; dança; movimento; principais autores referenciados. As exposições privilegiaram o modo como os municípios sistematizaram o currículo e os aspectos de dança e movimento, conforme segue.

a) Região Sul - Curitiba-PR.

O caderno I está organizado em sete capítulos, que tratam: 1) A linha do tempo da educação infantil de Curitiba; 2) Identidade e função sociopolítica e pedagógica da educação infantil; 3) Princípios éticos, políticos e estéticos; 4) Criança: o sujeito do processo de educação; 5) O currículo na educação infantil; 6) Família e educação infantil: um constante diálogo; 7) Avaliação na educação infantil: um olhar para os processos.

A dança no *Caderno Pedagógico-Movimento* como parte da linguagem Movimento, que

⁸ Esse artigo foi finalizado 28 de maio de 2020.

propicia conhecimento de mundo, a expressão, ações e as relações com pessoas e coisas. Esse caderno expõe os objetivos para o trabalho educativo e a organização pedagógica do movimento na EI.

O *Caderno Pedagógico- Arte* foi construído a partir de uma formação continuada com o tema de Artes Plásticas, em que entre outras discussões, os profissionais entenderam que a linguagem visual, a teatral, a musical e a dança precisavam fazer parte do contexto infantil. Esse texto apresenta uma introdução que atrela a linguagem visual e a linguagem teatral à produção de sentidos, comunicação e expressão. Considera que as artes visuais, a música, o teatro e a dança devem fazer parte do dia a dia da criança, “como possibilidades de ampliação das vivências estética e cultural, contribuindo na construção do conhecimento, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto sensível” (CURITIBA, 2016, p.11).

Quadro 01 - Quadro de Referências - Curitiba

<u>Perfil da criança</u>	<u>Concepção de currículo</u>	<u>Concepção de dança</u>	<u>Concepção de movimento</u>	<u>Principais Autores referenciados</u>
Produtora de cultura e conhecimento, protagonista do processo de educação e sujeito de direito.	Conjunto de práticas que consideram as crianças como protagonistas de seu processo de aprendizado; dialogue com a criança levando em conta seus saberes em planejamentos flexíveis e reflexivos; ressalte a relação do educar e cuidar em consonância com a família e a comunidade escolar; conceba que a educação acontece nos mais diversos contextos e situações do cotidiano escolar.	Meio de relação e apropriação da linguagem corporal, expressão, construção de uma imagem corporal positiva, aptidões, sensibilização estética por meio de movimentação espontânea e da exploração de movimentos.	Linguagem que permite à criança agir no meio em que está inserida, por meio da expressão intencional e construção de relações de comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cerisara, A.B. (2008) ▪ Corsaro, W. (2009) ▪ Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G.(1999). ▪ Freire, P. (1993) ▪ Palomo, S. M. S.(2001) ▪ Sarmiento, M.C. (2008) ▪ Slade. P. (1978); ▪ Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A, N. (1988). ▪ Wallon, H. (1942).

Fonte: As autoras

b) Região Sudeste- São Paulo-SP

As *Orientações curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas* publicado em 2007 é o único dos documentos paulistas que apresenta orientações sobre dança e movimento. Ele oferece expectativas de aprendizagens a serem promovidas na rede de ensino e foi elaborado a partir de diretrizes para o trabalho pedagógico apresentadas na publicação *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMELs da cidade de São Paulo*, publicado em 2006. As orientações nesse documento apresentam questões relativas ao educar e cuidar por meio da promoção de formas de interação de diferentes linguagens, em meio às quais a linguagem corporal e a dança. Entre os objetivos

gerais, estão: ser referência para o planejamento de situações de aprendizagem; auxiliar os professores em suas atividades com as crianças; dar subsídios para a criação dos projetos pedagógicos das escolas; promover diretrizes comuns à EI na cidade de São Paulo; comunicar a comunidade escolar sobre as perspectivas de trabalho pedagógico discutidas na rede. A dança é destacada entre as *Experiências de exploração da linguagem corporal*, como uma manifestação cultural, que pode incorporar a dimensão expressiva do movimento, por meio do aprendizado dos gestos comunicativos e do conhecimento do corpo. As expectativas de aprendizagens ligadas à área corporal estão divididas em três blocos, nomeados por: 1- explorar o mundo pelo movimento, 2- explorar o próprio corpo pelo movimento, 3- expressar e interagir com os outros pelo movimento. A ideia é que esses blocos que estão definidos pela finalidade se integrem, com o objetivo de ampliar o repertório ligado à cultura corporal e a qualidades de movimento da criança, tanto as relacionadas à apropriação da cultura, a individuação, a socialização quanto aos ligados às competências motoras das crianças.

As orientações didáticas do bloco 1 se referem à proposição de desafios corporais apropriados ao exercício das competências motoras e de orientação espacial das crianças, bem como elementos e objetos que valorizem o faz de conta. No bloco 2 a ideia é proporcionar à criança a construção de sua imagem corporal, ampliar sua consciência e desenvolver uma imagem positiva de seu corpo. No bloco 3 a intenção é que as crianças aprendam gestos, expressões faciais e movimentos corporais de maneira intencional com fins de comunicação.

No documento *Orientação Normativa Nº 01/13 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*, o intuito é apresentar os princípios da EI na cidade de São Paulo, em que estão dispostas a concepção de criança e currículo.

O *Currículo Integrador da Infância Paulistana*, do ano de 2015, tem como objetivo promover reflexões sobre as práticas pedagógicas visando à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse documento faz parte das *Diretrizes do Programa de Reorganização Curricular “Mais Educação São Paulo”*⁹ e encontra-se dividido nos seguintes capítulos: 1- Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana? ; 2- O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios; 3- Como bebês e crianças aprendem?; 4- Ações que podem concretizar essas concepções e princípios; 5- Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

⁹ O Programa Mais Educação é uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio da oferta da educação integral. Foi estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

Quadro 02 - Quadro de Referências - São Paulo.

<u>Perfil da criança</u>	<u>Concepção de currículo</u>	<u>Concepção de dança</u>	<u>Concepção de movimento</u>	<u>Principais Autores referenciados</u>
Sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas. E que constroem seu conhecimento na relação, com o meio, os outros, e seu contexto, modificando o ambiente à medida que interfere nele.	Conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional e que promovem as aprendizagens das crianças.	Linguagem e manifestação cultural por meio das qual os povos representavam seus acontecimentos significativos.	Linguagem corporal que por meio da ampliação das competências motoras, a criança avança em suas possibilidades de expressar, interagir e explorar o mundo e seu corpo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arroyo, M.G. (2008); ▪ Barbosa, M.C. (2007); ▪ Barros, M, de (2003,2010); ▪ Cruz, S.H.V. (2008); ▪ Faria, A.L.G. (2003,2015); ▪ Freire, P. (2001); ▪ Laban, R. (1978) ▪ Malaguzzi, L. (1999); ▪ Morin, E. (2003); ▪ Vygotsky, L.S. (1996).

Fonte: As autoras

c) Região Centro Oeste - Distrito Federal-DF

O documento *Currículo em movimento da educação básica- Educação Infantil* tem como objetivo oferecer “norteadores que subsidiem as instituições a elaborar, desenvolver e avaliar seu projeto político-pedagógico” (DISTRITO FEDERAL 2013, p.13).

A dança está inserida entre as linguagens da EI, em dois momentos, relacionada à linguagem corporal e a artística. Como linguagem corporal a dança é aliada ao desenvolvimento motor, a aquisição do autocontrole do corpo. Como linguagem artística ela é apresentada entre as linguagens criativas e sensíveis que permitem às crianças: perceberem-se, expressarem-se e comunicarem-se em suas sensações, sentimentos, pensamentos, percepções do mundo; suscitar diálogos e novas compreensões, sentidos/significados em torno da natureza, do corpo e da cultura.

A dança deve ser “abordada como expressão natural, permitindo à criança ser ela mesma, construindo-se como sujeito com características, sentimentos e ideias próprias (IDEM)”. Ela está entre outras manifestações artísticas, que podem oportunizar o desenvolvimento da imaginação, habilidades criativas, curiosidade e capacidade de expressão, a partir de estímulos sensoriais e pela leitura e releitura, criação e recriação, apropriando-se de muitos saberes.

Quadro 03 - Quadro de Referências - Distrito Federal.

<u>Perfil da criança</u>	<u>Concepção de currículo</u>	<u>Concepção de dança</u>	<u>Concepção de movimento</u>	<u>Principais Autores Referenciados</u>
A concepção de infância(s) que norteia a primeira etapa da Educação Básica decorre de determinações sociais mais amplas de âmbito político, econômico, social, histórico e cultural, ou seja, consiste em considerar a criança, no contexto das práticas pedagógicas, como aquela que tem necessidades próprias, que manifesta opiniões e desejos, de acordo com seu contexto social e sua história de vida.	Conjunto sistematizado de práticas pedagógicas no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, famílias, profissionais e comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico historicamente construído pela humanidade.	Linguagem corporal a dança é aliada ao desenvolvimento motor, a aquisição do autocontrole do corpo. Como linguagem artística ela é apresentada entre as linguagens criativas e sensíveis que permitem as crianças a perceber-se, expressar-se e comunicarem-se em suas sensações, sentimentos, pensamentos, percepções do mundo; suscitar diálogos e novas compreensões, sentidos/significados em torno da natureza, do corpo e da cultura.	Linguagem corporal, que é primeira maneira pela qual a criança se relaciona com o ambiente, com os outros indivíduos e com ela mesma.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bordieu, P.(1998); ▪ Corsaro, W. (2009) ▪ Foucault, M. (2000) ▪ Freire, P.(2000); ▪ Gramsci, A (2002) ▪ Morin, E. (1996; 2000); ▪ Sacristán, J. G. (2000); ▪ Saviani, D.(2003; 2008); ▪ Vygotsky, L. S (2001)

Fonte: As autoras

d) Região Nordeste- Salvador-BA

O *Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador* encontra-se dividido em quatro partes: a) a organização da Educação Infantil e seus fundamentos; b) campos de experiência; c) avaliação; d) o currículo vivo.

A dança permeia o *Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador* e as *Orientações Pedagógicas para professores da pré-escola V.III* e possui um item dentro da Linguagem Corporal, denominado *O corpo na dança*.

A dança nesses documentos é vista como: a) uma das formas de interagir com o mundo; b) manifestação cultural; c) expressão da cultura corporal; d) meio de desenvolvimento motor e construção da imagem corporal. Para ambos os documentos ela é parte da linguagem corporal, presente como cultura corporal.

No primeiro, a dança aparece em diversas partes, entre as quais: a) Identidade e interações: em relação às vivências culturais, as/os professoras/es planejam as aprendizagens relativas ao bem-estar, autonomia; b) Corpo, movimento e brincadeira: dentre aprendizagens e as diversas manifestações de cultura para as práticas de vivências corporais; c) Linguagem Corporal: entre as aprendizagens relativas à expressividade, percepção de si e do outro e as ações pedagógicas relativas ao movimento.

Nas *Orientações Pedagógicas para professores da pré-escola V.III* estão descritas propostas de dança relacionadas ao contexto da cidade, a fim de valorizar as manifestações populares da cultura soteropolitana.

Quadro 04 - Quadro de Referências - Salvador

<u>Perfil da criança</u>	<u>Concepção de currículo</u>	<u>Concepção de dança</u>	<u>Concepção de movimento</u>	<u>Principais Autores referenciados</u>
Sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo participativo, criativo, crítico. Ela é um ser ativo, produtor de cultura e que ao mesmo tempo atravessa e é atravessada pelas interações no mundo.	O currículo deve oferecer múltiplos espaços de experiências e elaboração de conhecimentos, utilização de diferentes linguagens, processos de socialização e desenvolvimento da autonomia, elementos que se constituem em aprendizagens essenciais, das quais todas as crianças devem participar, mesmo aquelas que requerem apoio e suporte específicos e contínuos.	A dança é vista como: a) uma das formas de interagir com o mundo; b) manifestação cultural; c) expressão da cultura corporal; d) meio de desenvolvimento motor e construção da imagem corporal.	A concepção de movimento está relacionada à linguagem corporal, que abarca as dimensões físico-social-cultural do corpo. O conceito de cultura corporal é apresentado entre as aprendizagens do movimento. E a ideia de que corpo e mente são indissociáveis é destacada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escobar, M. (1995). ▪ Kishimoto, T. (2010). ▪ Marques, I. (2014). ▪ Nóvoa, A. (1995, 2000, 2009) ▪ Vygotsky, L.S. (2000) ▪ Wallon, H. (1942).

Fonte: As autoras

e) Região Norte-Manaus-AM.

O documento de Manaus é um instrumento para ser utilizado durante o planejamento das escolas do município. Trata-se de um documento norteador que tem o intuito de auxiliar nas práticas cotidianas, com respeito à autonomia pedagógica dos diferentes tempos e espaços das unidades da EI no Municipal Manaus.

O documento encontra-se dividido em assuntos relativos à apresentação, organização estrutural, ambiente, atividades, rotinas, estrutura, organização do tempo didático, eixos norteadores, planejamento, experiências sociais e relacionais, formação docente em serviço e outros assuntos pertinentes a EI no município.

As proposições pedagógicas estão divididas em nove experiências baseadas nas DCNEI (2009). A dança está presente entre as experiências, permeia o documento, mas não apresenta nenhum item ou capítulo específico.

Nesse documento ela é um meio para a aprendizagem para outros conteúdos que não estão diretamente relacionados aos conhecimentos característicos da dança. E está entre as práticas propostas como manifestações artísticas e entre as atividades rítmicas da Educação Física. Está presente nas diversas experiências com o objetivo de a criança obter consciência da sua imagem corporal e do outro; valorizar cultura local e regional; favorecer a educação estética, junto às demais manifestações artísticas; promover relacionamento e interação; oportunidade de conhecer manifestações e tradições culturais brasileiras. É entendida como movimento intencional, atividade motora que promove ações corporais relacionadas à cognição. Nesse sentido, tem “como objetivo principal a conscientização das crianças sobre seu ritmo e consciência corporal, bem como uma atividade catártica (MANAUS, 2016, p.96)”.

Quadro 05 - Quadro de Referências- Manaus

<u>Perfil da criança</u>	<u>Concepção de currículo</u>	<u>Concepção de dança</u>	<u>Concepção de movimento</u>	<u>Principais Autores referenciados</u>
Sujeito de direitos e que aprende por meio da interação. Como produtora de cultura tem um conhecimento de mundo próprio com direito de ampliá-lo ao entrar no universo escolar	O currículo da Educação Infantil deve promover experiências e vivências em torno do conhecimento produzido pela humanidade, visando oportunizar o desenvolvimento das capacidades humanas, como a memória, a percepção, a interação, a imaginação, o pensamento, a consciência, o autoconhecimento, a afetividade, o movimento, as diferentes linguagens.	A dança está presente nas diversas experiências com o objetivo de: a criança obter consciência da sua imagem corporal e do outro; valorizar cultura local e regional; favorecer a educação estética, junto às demais manifestações artísticas; promover relacionamento e interação; oportunidade de conhecer manifestações e tradições culturais brasileiras.	A concepção de movimento está atrelada as duas atividades, as manuais finas, que compreendem o aprendizado movimentos da coordenação fina. E as atividades de movimento, relacionadas ao ato motor, concebidas como atividades psicomotoras ou sociopsicomotoras, que possuem o intuito de promover o desenvolvimento infantil pelo viés da motricidade.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comenius, A.M. (1999) ▪ Dardo S; Rangel, I. (2005) ▪ Freinet, Élise, (1979) ▪ Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G.(1999) ▪ Ferreira, E. (1993). ▪ Kishimoto T.M. (2010) ▪ Piaget, J. (1999). ▪ Vygotsky, L.S. (2000) ▪ Wallon, H. (1942).

Fonte: As autoras

Um olhar para os documentos municipais: algumas considerações sobre o currículo, dança e movimento.

Embora o ponto de partida da escrita da maioria dos documentos tenha sido a DCNEI (2009) e o RCNEI (1998), eles são muito diferentes entre si. Tanto nas escolhas de autores e caminhos pedagógicos, quanto à forma, organização, multiplicidade de propostas e descrição

dos percursos educativos. Isso pode ser entendido como um exercício de liberdade, proferido pelo documento central (DCNEI, 2009), que defende a autonomia na elaboração das propostas curriculares.

Sobre as concepções ligadas à infância/criança, todas as prefeituras destacam a criança como sujeito histórico de direito e produtora de cultura que nas interações produz seu conhecimento, assim como descrito na DCNEI (2009). Os textos defendem que a infância de cada criança é influenciada pelo contexto histórico, social, cultural, político, econômico e de gênero. Ou seja, mesmo em um determinado tempo histórico e local, as crianças poderão vivenciar diferentes tipos de infâncias.

Nas cinco capitais analisadas, os documentos, destacam em comum a interação e a brincadeira, a importância do brincar e o desenvolvimento das múltiplas linguagens da infância. Nesse viés, os documentos se alinham as DCNEI (2009) que propõem as interações e a brincadeira como eixos do currículo. No entanto, os currículos municipais analisados em sua maioria apresentam indicações básicas sobre os eixos, tais como: o brincar livre e direcionado, o faz de conta e a imaginação, sem um aprofundamento no tema.

Ainda que os documentos municipais sejam construídos por equipes diretivas, pedagogos, políticos e estudiosos da educação, em alguns momentos se apresentam contraditórios, abertos a múltiplas interpretações. 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 sólida para aquele município e estão repletos de contradições em seu discurso.

Esse aspecto pode ser observado, por exemplo, na afirmação: “Em todas as culturas as crianças têm contato com a dança desde muito cedo, tendo oportunidade, em companhia dos adultos e outras crianças, de imitar e criar movimentos sobre uma música ou outro estímulo (SÃO PAULO, 2007 p. 62)”. Ou como a dança é abordada no documento D.F. “como expressão natural, permitindo à criança ser ela mesma, construindo-se como sujeito com características, sentimentos e ideias próprias (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.136)”.

O conhecimento de dança não é algo que está posto, ou naturalizado, como é apresentado. Essas afirmações partem do senso comum e acabam por desfavorecer a dança, como algo que necessita ser aprendido, experienciado pelas crianças e professores envolvidos no processo.

Nesse sentido, observa-se que em alguns momentos, os documentos que poderiam orientar o processo educacional e as práticas pedagógicas em dança 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 de seus reais objetivos.

Por outro lado, Orlandi (2012), destaca que o funcionamento da formação discursiva abriga a contradição que abre para diferentes possibilidades de tomada de posição do sujeito. Em suas palavras “[...] nos processos discursivos há sempre ‘furos’, falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios para compreender os pontos de resistência” (ORLANDI, 2012, p. 213). Para as autoras, no que tange à resistência “a falha é o lugar do possível” (IDEM, p. 230), em que se podem ocorrer as rupturas.

O currículo abrange o entendimento de que o discurso é formador das ideias, que tem por fim subsidiar as práticas, tornando-as efetivas nas escolas. Ao assumir esses pressupostos entende-se que o currículo é um campo de poder, em que vigoram tensões e interesses diversos. Orlandi defende que “não há dizer que não seja político (2006, p.28)”. Ou seja, os discursos revelam o contexto sócio-histórico em que são produzidos, e estão marcados pelas ideologias vigentes.

Nesse sentido, no que tange aos autores citados e suas concepções de educação, por um lado os currículos¹⁰ estão ancorados em uma concepção socioconstrutivista, ligada ao desenvolvimento infantil e na perspectiva sociointeracionista que destaca as crianças e suas relações com as outras crianças, adultos e meio. Para isso, evocam autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, Luria e Ferreiro. Por outro, reforçam competências e habilidades profissionais, que se alinham à perspectiva funcionalista, no que tange à natureza do trabalho, relacionando à competitividade, produtividade, agilidade (DELUIZ, 2001). Desse ponto, pode-se colocar em dúvida se contemplar as necessidades curriculares locais foi legítima, ou se foi uma obrigação de se “enquadrar” aos documentos nacionais, que defendem ambas as perspectivas.

Nesse sentido, Curitiba, Manaus, São Paulo e Salvador condicionam as competências e habilidades aos aspectos cognitivos e desenvolvimentistas em detrimento à formação integral da criança e o diálogo com a realidade local.

Em contraposição, o Distrito Federal defende a perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 2008) e abarca os saberes explícitos e os saberes que não estão evidenciados, ou seja, que estão implícitos em um currículo oculto (GIROUX, 1986). No que se refere ao currículo, o D.F. está pautado em dois pressupostos teóricos fundantes: Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Manaus apresenta a organização curricular focando nos espaços por cantos temáticos, mas não faz qualquer referência teórica para tal. O documento *Proposta Pedagógico-curricular de Educação Infantil de Manaus* é o mais frágil dos documentos analisados no que tange à organização textual e às concepções teóricas. Por exemplo, faz referências no item para a alfabetização e letramento a alguns autores, tais como Malaguzzi, Piaget e Vygotsky, porém a proposta curricular descrita não está atrelada a esses autores.

No que se refere ao movimento, São Paulo, Curitiba, Salvador e o D.F. o apresentam como linguagem, assim como proposto no RCNEI (1998). O documento de Curitiba destaca que o conhecimento pelo movimento, incorpora a gênese e o desenvolvimento nas interações com o meio¹¹. E se utiliza de Palomo (2001) para explicar que a linguagem é um sistema organizado de sinais, códigos e signos que serve como meio de comunicação, em que é necessário o indivíduo dominar os códigos para ser capaz de ler e se comunicar por meio dessa linguagem.

São Paulo, por sua vez, apresenta o movimento como possibilidade de interação e como uma linguagem no viés da comunicação da criança com o mundo. Essa definição está diluída no decorrer dos documentos, mas não obtém destaque em nenhum deles, utilizam para tal, Loris Malaguzzi (1999) e sua abordagem pedagógica centrada na criança e suas linguagens. Embora, essa referência esteja mencionada, não há alusões de pontos básicos de como essa teoria se aplica no campo curricular.

Salvador menciona Wallon (1942) para explicar que é por meio do movimento que a criança inicia a conquista do universo que a rodeia, mas, não se aprofunda na teoria psicogenética. Apesar de o documento expor aspectos da motricidade, a relação de cognição e da afetividade é apresentada apenas entre as ações pedagógicas, mas não é explicada no decorrer do documento.

¹⁰ Com exceção do documento de D.F. que adota a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como pressupostos teóricos.

¹¹ Piaget sustenta que a gênese do conhecimento está no próprio sujeito, ou seja, o pensamento lógico não é inato ou tampouco externo ao organismo, mas é fundamentalmente construído na interação homem-objeto. Quer dizer, o desenvolvimento da filogenia humana se dá através de um mecanismo autorregulatório que tem como base um 'kit' de condições biológicas (inatas, portanto), que é ativado pela ação e interação do organismo com o meio ambiente - físico e social tanto a experiência sensorial quanto o raciocínio são fundantes do processo de constituição da inteligência, ou do pensamento lógico do homem (TERRA, 2006).

O D.F. se apoia nos documentos de Pinhais (2010) para conectar o desenvolvimento da linguagem corporal com o contexto histórico-cultural, a fim de reafirmar suas abordagens curriculares na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Porém, não existem informações que possam auxiliar o aprendizado do movimento em relação às abordagens curriculares escolhidas.

Manaus destaca Comenius (1999) para definir que a aprendizagem na infância inicia-se com o movimento, mas não se aprofunda em como esse aprendizado acontece.

De maneira geral, nos documentos analisados o movimento é entendido como linguagem e tem a função de auxiliar a criança nos processos de comunicação por meio do corpo. O que se pode observar é por um lado essa perspectiva está alinhada às proposições de movimento presentes no RCNEI (1998), por outro cada documento apresenta sua particularidade e suas opções teóricas.

Quando as concepções de dança, a prefeitura de São Paulo a defende como uma linguagem e manifestação cultural. Para tal, apresentam nas propostas de atividade de dança os fatores de movimento (peso, tempo, espaço e fluência), ações, e a combinação dos fatores de movimento nos níveis (alto, médio e baixo) e planos (porta, roda e mesa). Porém, essa indicação não apresenta definições dos conceitos ou instruções claras e não mencionam no texto que esses conceitos são referências de Laban (1978)¹². Existe uma tentativa de aproximação da dança por seu viés artístico. Para isso, o documento apresenta que na relação do conhecimento de corpo, que para além das ciências, que investem no corpo humano como objeto de conhecimento, as artes trazem diferentes modos de expressão e representação do corpo. O documento mais recente de São Paulo de 2015 vincula a dança relacionando à sociologia da infância e ao aprendizado do movimento. Entre outras orientações pedagógicas está uma intenção da integração da linguagem musical com a dança e a indicação de experimentar diversas movimentações para ampliar o repertório de movimento. Contudo, isso por si só não integra as linguagens, já que assim como a dança, a música tem suas especificidades, que podem ser trabalhadas juntas, desde que os elementos da música, tais como dinâmicas, pausas, ritmos, entre outros sejam atrelados às práticas artístico/pedagógicas de dança.

Nos documentos de Curitiba, a dança está apresentada em dois cadernos: No *Caderno Movimento*, como um meio para chegar à interação social, aperfeiçoamento das habilidades físicas e motoras, entre outros. E outra que está no *Caderno Arte* entre as demais linguagens artísticas, como possibilidades de proporcionar vivências estética e cultural, na construção do conhecimento, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto sensível. O primeiro propósito, embora não esteja explícito no documento se relaciona às perspectivas do desenvolvimento motor e interação social, apresentados no RCNEI (1998), e se aproxima da abordagem construtivista-interacionista (DUARTE, 1998) que acolhe a perspectiva desenvolvimentista, considerando tanto os elementos ligados ao desenvolvimento quanto os sociais. O segundo se relaciona às proposições de uma sensibilização estética, alinhada ao viés artístico da dança.

Por sua vez, no D.F. é defendida a prerrogativa de que a dança permite o relacionamento com o outro e interpretação do meio social, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. Na mesma medida, ao associar a dança à linguagem artística defende como expressão natural, que permite à criança ser ela mesma, construindo-se como sujeito com características, sentimentos e ideias próprias. Nesse sentido, esse documento é coerente ao apresentar a dança na linguagem corporal e artística e alinhá-la à Psicologia Histórico-Cultural como opção teórico-metodológica. Em outra medida, esse viés não valoriza a dança em sua expressão artística, a todo o momento ela está atrelada a uma função, seja das suas possibilidades de desenvolvimento motor, sociabilização, expressão e comunicação, entre outras.

¹² Apenas na bibliografia é citado LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

Nos documentos de Salvador a dança é apresentada como um modo de interagir com o mundo, como uma manifestação cultural, meio de alcançar o desenvolvimento motor e expressão da cultura corporal. Vale lembrar que estes propósitos estão referidos no RCNEI (1998). Nesse caso, a dança é associada às atividades rítmicas, expressivas e como linguagem corporal ligada ao desenvolvimento motor, à aquisição de conhecimento e controle da imagem corporal. Além disso, o documento de Salvador engloba as dimensões físico-social-cultural do corpo. Para isso, destacam que as linguagens não estão isoladas e dissociadas umas das outras, em muitas ações a linguagem corporal pode estar junto a outras linguagens. As propostas pedagógicas estão voltadas para a valorização das danças típicas de Salvador e da cultura regional.

A dança no documento de Manaus é um meio de aprendizagem para outros conteúdos que não estão diretamente relacionados aos conhecimentos específicos de dança. E está entre as práticas propostas nas orientações como manifestações artísticas e entre as atividades rítmicas da Educação Física. Além disso, a dança está presente nas diversas experiências com o objetivo de a criança obter consciência da sua imagem corporal e do outro; valorizar cultura local e regional; favorecer a educação estética, junto às demais manifestações artísticas; promover relacionamento e interação; oportunidade de conhecer manifestações e tradições culturais brasileiras.

Por meio dessa análise dos documentos, destaca-se que em parte deles a dança é vista pelo seu viés artístico e em outros ressaltam o movimento, incluindo a dança como meio de ampliar a aprendizagem, o desenvolvimento e o controle motor, associada às capacidades expressivas das crianças. Nesse sentido, a dança abordaria a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente (OLIVEIRA e DAOLIO, 2010). Isso apresenta uma visão limitada da aprendizagem do movimento, pois não se destaca o contexto sociocultural, nem as proposições artísticas da dança.

Diante desse cenário, observa-se que as relações de sociabilidade, os aspectos motores, cognitivos, entre outros, são primordiais para a criança, e podem acontecer na dança, mas esse não é seu enfoque principal. O mais importante é destacar que dançando e fruindo dança a criança entra em outro universo de experiências corporais, artísticas e estéticas, que nenhuma outra linguagem pode atingir. A dança nesse contexto não é um meio para se alcançar objetivos, distanciados da experiência corporal/artística/estética que essa linguagem proporciona, como alguns documentos apresentaram.

Considerações Finais

Vale lembrar que, teoricamente, os municípios, têm autonomia na elaboração das suas propostas curriculares. Para tanto, muitas vezes o fazem de acordo com suas características, identidade, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, a fim de estabelecer conexões com cada contexto, mas ainda se encontram atrelados às orientações e diretrizes nacionais.

O texto escrito é um objeto histórico (ORLANDI, 1995). Nesse sentido, não é só um documento, mas um discurso que carrega uma dimensão do seu tempo e apresenta as políticas referentes ao momento em que foi produzido. Nesse percurso de análise documental, foram evidenciados os enunciados da Educação, Dança e Movimento 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. Esse processo é constantemente reelaborado e não se finda na escrita deste artigo.

O intuito deste artigo foi evidenciar que tipo de dança está sendo oferecida para a EI por meio da reflexão sobre os documentos de cinco capitais brasileiras, a saber: Curitiba, Distrito Federal, Manaus, Salvador e São Paulo, em vigor entre 2016 a 2017.

Nesse sentido, observa-se que documentos nacionais apresentam basicamente duas

abordagens relacionadas à dança, que refletem nos documentos municipais para EI: uma que defende a importância da dança por seus aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, tais como cognitivos, motores, sociais, entre outros. E outra que destaca a dança por seu viés artístico. Essas duas perspectivas se imbricam e convivem, ora em discursos coerentes, ora em discursos desarmônicos.

De acordo com o documento *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil*, publicado em 2009, os estudos na EI têm avançado em vários campos do conhecimento, mas ainda estão presentes abordagens e enfoques conceituais contraditórios e incompletos nos documentos municipais, principalmente no que tange à dança.

Assim, o maior desafio deste estudo foi refletir sobre as concepções de Dança, Movimento e Educação a fim de fortalecer o campo da dança na EI, em seus aspectos artísticos. A intenção foi abrir portas, rasgar caminhos com o propósito de apresentar um olhar apurado para a dança na EI. Uma dança fundamentada no diálogo com a criança, livre de padrões de movimento estereotipados e ampla na ação das interações curriculares e seus processos artísticos pedagógicos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen *et al.* **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia Inventada: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

CERISARA, Ana. Beatriz. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil**. São Paulo, USP, 2008.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna** 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, Ana Maria Almeida; MULLER, Fernanda (Org.). **Teoria e prática na**

pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Editora Cortez, p. 31-50, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas São Paulo: Cortez, 2008.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Educação Infantil- Caderno I, Princípios e fundamentos**, Secretaria de Educação Curitiba, 2016.

DARIDO Suraya; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola, implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: GUANABARA, 2005.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na Educação:** implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*. Número Especial. (março de 2001).

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em movimento da Educação Básica- Educação Infantil**, Secretaria do Estado da Educação, GDF, Brasília, 2013.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 1-6, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. (Trad.) Dayse Batista. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed. 1999.

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

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Infâncias e pós-colonialismo:** pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FREINET, Élise. **O itinerário de Cèlestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. São Paulo, Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

- GODOY, K. M. O desafio em formar plateia para dança. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de. (Org.). **Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. p. 73-76.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere** (Orgs.) COUTINHO, C.N.; NOGUEIRA, M. A.; HENRIQUES, L. S., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (v.3).
- KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.
- 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.
- MALAGUZZI, Louis. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MANAUS, Prefeitura Municipal de Manaus, **Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil da Rede Municipal de Manaus** Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Manaus, 2016.
- MARQUES, Isabel. **Corpos e danças na Educação Infantil**. In: GOOBI, M. A.; PINAZZA, Marcia. Aparecida. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 73-94. Moraes editores, 1942.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa- América, 1996.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2000.
- NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. **Educação física, escola e cultura: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade**. Movimento, Porto Alegre, v.16, n.1, p.149-167, jan./mar., 2010.
- ORLANDI, Eni. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI, S. **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006. 214 p. (Introdução as ciências da linguagem).
- ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni. **Texto e discurso**. Organon, Porto Alegre, Rev. do Inst. Letras/UFRGS, v. 9, n. 23, p. 63- 68, 1995.

PALOMO, Sandra Maria. Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v. 3, n. 2, p. 9-15, dez., 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 2 Ed. Rio de Janeiro 1999.

PINHAI, Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Pedagógica Curricular**, Educação Infantil. Pinhais, Paraná: SEMED, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 8º ed., 2003.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

TERRA, Marcia Regina. **O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget 2006** (resenha). Disponível em https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm#_ftn1
Acesso em: 26 mar. 2019

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita**. *In*: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Obras Escolhidas. Madrid: Visor, 1996. v. 3.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander. Romanovich; LEONTIEV, Alexei, Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes, 1942.