

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**UM OLHAR PARA A DANÇA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO DAS POLÍTICAS EXTENSIONISTAS**

LORENA MOTA CATABRIGA

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**UM OLHAR PARA A DANÇA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO DAS POLÍTICAS EXTENSIONISTAS**

Dissertação apresentada por Lorena Mota Catabriga, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História da educação, políticas e práticas pedagógicas.

Orientadora: Professora Doutora Vânia de Fátima Matias de Souza.

**MARINGÁ
2024**

LORENA MOTA CATABRIGA

**UM OLHAR PARA A DANÇA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO DAS POLÍTICAS EXTENSIONISTAS**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Vânia de Fátima Matias de Souza (UEM)

Membro Interno: Luciana Ferreira (UEM)

Membro Externo: Patric Paludett Flores (UEA)

Suplente Interno: Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais (UEM)

Suplente Externo: Bruna Solera (UniCV)

27 de Março de 2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C357u	<p>Catabriga, Lorena Mota</p> <p>Um olhar para a dança nos currículos dos cursos de Educação Física : Uma análise do impacto das políticas extensionistas / Lorena Mota Catabriga. -- Maringá, PR, 2024. 103 f. : il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.</p> <p>1. Educação - Dança. 2. Políticas educacionais. 3. Formação inicial. 4. Curricularização da extensão. I. Souza, Vânia de Fátima Matias de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 793.3</p>
-------	--

Dedico este trabalho a minha família e amigos, os quais não mediram esforços ao me acompanhar nessa jornada, mas dedico principalmente ao meu avô, que, lá de cima, ainda me vê dançando pela vida.

Façamos da interrupção um caminho novo. Da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro!

Fernando Sabino (1995)

AGRADECIMENTOS

Desde criança, me reconheço enquanto ser dançante. Nessa trajetória, de palco em palco, de coreografia em coreografia, a plateia sempre esteve composta por pessoas que me dão força, amor e apoio, as quais tenho profunda admiração.

Em meu agradecimento final, neste grande espetáculo, devo, em primeiro lugar, citar minha família, que estão 24h (literalmente) ao meu lado. Aos meus pais, Sandra e Edinaldo, ao meu irmão Vitor, a minha amada avó Dona Cida e ao meu amado e espetacular avô, Manuel, que de lá de cima segue me vendo dançando pela vida. Agradeço à minha família, por sempre estarem vibrando em cada conquista na minha vida.

Ao meu namorado, Gabriel, o qual não mediu esforços para me apoiar e estar junto, em todos os momentos, dos mais fáceis aos mais difíceis. Eu te amo.

As minhas amigas e amigos que me acompanharam nessa jornada e que estão sempre torcendo pela minha felicidade, vocês têm um pedaço dessa vitória.

Ao meu Grupo de Pesquisa que esteve presente durante todo o processo, auxiliando e possibilitando que o trabalho fosse apresentado em sua melhor versão. Vânia, Luciana, Catarina, Ligiani, Luis, Roberta, Fernando, Fernanda e Larissa. Obrigada por tornarem o processo mais leve e feliz.

Agradeço à minha banca Patric, Luciana e Vânia, por se disponibilizarem à leitura do texto, sugerindo contribuições valiosas e que com certeza farão a diferença no processo final de correção e claro publicação. Vocês foram escolhidos por serem excepcionais em suas áreas e terem em si qualidades que julgamos essenciais: a humanidade e a empatia.

Agradeço também a CAPES, órgão onde fui bolsista nesses anos de mestrado e que me possibilitou ir muito além do que eu imaginava, contribuindo para a minha formação humana e profissional.

Da menina, cujos pais sempre foram chamados na escola porque conversava demais à mulher que hoje defende uma dissertação de mestrado e se encaminha ao doutorado. À menina que nunca acreditou em sua potência, para a mulher que hoje se encontra em sua maior liberdade: a de acreditar em si mesma.

Slow down, you crazy child	Vá com calma, sua criança louca
You're so ambitious for a juvenile	Você é tão ambicioso para um jovem
But then if you're so smart	Mas se você é tão esperto
Tell me why are you still so afraid?	Me diga por que ainda tem medo?
Where's the fire? What's the hurry about?	Onde está o fogo? Pra quê essa pressa?
You better cool it off before you burn it out	É melhor você aproveitar isso antes que acabe
You got so much to do and only so many hours in a day	Você tem muito o que fazer e apenas poucas horas no dia
Don't you know that when the truth is told	Você não sabe que quando a verdade é contada
That you can get what you want or you can just get old?	Que pode conseguir o que quiser ou pode só ficar velho?
You're gonna kick off before you even get halfway through	Você vai desistir antes mesmo de passar metade do caminho
When will you realize Vienna waits for you?	Quando irá perceber que Vienna espera por você?

Da música Vienna de Billy Joel, que, durante esse processo, me ajudou a respirar e a lembrar de estar presente em cada processo, porque a vida espera por todos nós.

Com muito amor (e alívio),

Lorena Mota Catabriga

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos selecionados a partir do estado do conhecimento em dança

Quadro 2: Produções selecionadas para análise

Quadro 3: Extensão e movimento: explorando a dança nas IES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Produções em palco para a discussão: processos para análise

Figura 2: Fluxograma da seleção de produção

Figura 3: Mapa das universidades elencadas ao estudo

Figura 4: Marcadores da Extensão nas IES

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Extensão e Movimento: explorando a dança nas IES

SUMÁRIO

1. PRIMEIRO ATO: INTRODUÇÃO	12
1.1 ENTRE A COXIA E O PALCO: CAMINHOS TRILHADOS ATÉ O MESTRADO.....	12
1.2 ENTRE CHASSÉS E GRAND JETÉS: UM SALTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL	14
1.3 JUSTIFICATIVAS.....	20
1.3.1 Justificativa Pessoal	20
1.3.2 Justificativa Social	21
1.3.3 Justificativa Científica	21
1.4 OBJETIVOS	22
1.4.1 Objetivo Geral	22
1.4.2 Objetivos Específicos	22
2. SEGUNDO ATO: METODOLOGIA	23
2.1 TRAZENDO À LUZ: TRAÇANDO AS RAÍZES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	23
2.2 EXPLORANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA QUALITATIVA E DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	26
3. TERCEIRO ATO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	30
3.1 CAMINHOS PARA O (RE)CONHECIMENTO DO OBJETO DA PESQUISA: UMA INTERLOCUÇÃO SOB O OLHAR DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	30
3.1.1 No Bailar da Literatura: A dança na formação inicial	31
3.1.2 Do caminho percorrido pelas valsas legislativas à Curricularização da Extensão	33
3.1.2.1 Curricularização da Extensão nos cursos de licenciatura no Brasil.....	34
3.1.2.2 Curricularização da Extensão nos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil.....	35
3.1.2.3 Curricularização da extensão: Como se apresenta na literatura?	37
3.1.3 Resultados e discussão: O que se tem na academia?.....	41
3.1.4 O Pertencer Acadêmico: O lócus da pesquisa acerca da Curricularização da Extensão	43
3.1.4.1 Dança nos Documentos	43
3.1.4.2 Dança nos Currículos da Formação Inicial	47
3.1.4.3 Dança na Educação Básica	50
3.1.4.4 Dança e a Extensão Universitária	52
3.2 DOS IDEÁRIOS SUBLIMINARES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À EFETIVAÇÃO DA AÇÃO GOVERNAMENTAL: OS CAMINHOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO N°7/2018	55

4. QUARTO ATO: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	63
4.1 AS MARCAS DESCRITAS NO PERFIL DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: RELAÇÕES E IDENTIDADES.....	63
4.2 DOS CONCEITOS AOS PRECEITOS: O CURRÍCULO QUE TEMOS E O CURRÍCULO QUE QUEREMOS.....	64
4.3 DANÇANDO PELO CURRÍCULO: DA ORGANICIDADE À EFETIVAÇÃO OU A ILUSÃO?.....	71
5. QUINTO ATO: AS POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DA DANÇA NA UNIVERSIDADE E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	75
5.1 DA MÚSICA QUE TOCA A ALMA: A DANÇA COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA.....	79
6. SEXTO ATO: O FECHAR DAS CORTINAS: DOS APLAUSOS ÀS CRÍTICAS.....	82
7. REFERÊNCIAS.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

IES - Instituição de Ensino Superior

UPF - Universidade de Passo Fundo

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

CH - Carga Horária

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

ACEC - Ações Curriculares de Extensão e Cultura

PCC - Práticas como componente curricular

EXT - Atividades de Extensão Universitária

EF – Educação Física

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP – Programa Residência Pedagógica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PCE – Proposta Curricular Estadual

PCN – Proposta Curricular Nacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

1. PRIMEIRO ATO: INTRODUÇÃO

Em um intrincado ballet da existência, a vida se desdobra em uma teia de relações, entrelaçadas em uma sociedade de (re)conexões, em que sonhos são tecidos durante a jornada terrena. Assim, o caminho para a sua realização se revela por meio de uma jornada, em que cada passo é um elo entre o presente e o futuro desejado.

É como uma borboleta, emergindo de seu casulo cotidiano para alçar voos extraordinários. A escrita desta dissertação, semelhante a uma metamorfose, passou por um delicado processo de maturação. Cada palavra e cada frase foi tecida no tear da experiência humana, na qual as relações se transformaram em fios sutis que deram forma ao pensamento e à profundidade à narrativa.

O florescer da escrita reflete uma jornada individual e coletiva, onde as interações humanas agem como catalisadoras do processo. É nessa interseção das relações humanas e dos objetivos almejados que se encontra o cenário perfeito para o desdobramento dos mais profundos anseios.

Viver em sociedade é uma alquimia que transforma a simples existência em uma experiência transcendental, permitindo entrar em contato com a pluralidade socioeconômica, linguística, política e cultural, as quais promovem um ambiente de diversidade e expressão. Essa riqueza cultural e social, por vezes, se traduz nas/pelas manifestações artísticas, como a dança, transcendendo barreiras linguísticas e culturais, permitindo que as pessoas se comuniquem e expressem suas identidades por meio do movimento, para além das transformações da sociedade (NANNI, 2002).

1.1 ENTRE A COXIA E O PALCO: CAMINHOS TRILHADOS ATÉ O MESTRADO

No labirinto do movimento, descobri, na dança, uma das primeiras formas de expressão que permeou minha existência. Sob os acordes musicais, mergulhei em um universo onde a comunicação se desenhava nos gestos coreografados.

Para além das fronteiras da escola de dança, busquei, nas quadras das aulas de Educação Física (EF), um espaço para expandir minha conexão com a dança e, guiando colegas que não tinham familiaridade com isso, descobri a paixão pelo ato de

ensinar. Ali, já vislumbrava um futuro marcado por mestrado e doutorado, guiada pelo desejo de lecionar em uma universidade.

Ao ingressar no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Maringá, meu corpo pedia pela dança. No segundo ano da graduação, a dança, tornando-se meu elo com o curso, revelou-se uma fonte inesgotável de novos horizontes e possibilidades a serem exploradas.

Em minha jornada acadêmica, entrelacei meus caminhos com programas de iniciação à docência (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Programa Residência Pedagógica - PRP)¹, nos quais transitei das carteiras à coxia², assumindo o papel de professora. Nesse palco da educação, busquei introduzir a dança de maneira lúdica, segura e enriquecedora. Além disso, minhas pesquisas, na iniciação científica, encontraram, nas potencialidades e fragilidades da dança no ambiente escolar, um universo de leis e resoluções que se entrelaçam à prática docente.

A partir da prática docente, compreendi que, legalmente, a dança deveria estar inserida no ambiente escolar, enquanto um conteúdo inserido na disciplina de EF, conforme apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³:

A unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. [...] Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2018, p. 218).

Instigava-me o porquê, na maioria das vezes, o conteúdo inexistia nas aulas. Em uma prosa com professores e colegas, ouvi que os estudantes não apresentavam

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) concede bolsas aos alunos de licenciatura que participam do programa e objetiva promover um vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública; O Programa Residência Pedagógica (PRP) promove uma imersão a partir da segunda metade do curso de licenciatura, onde além da observação os estudantes tem a possibilidade de intervir pedagogicamente nas aulas, e realizar a regência da sala de aula acompanhados de um professor da escola (BRASIL, 2023).

² Segundo o dicionário, coxia é uma Passagem estreita entre fileiras de bancos ou outros objetos; corredor. Entretanto, nos teatros, se trata de uma gíria para os espaços de serviço e circulação não visíveis ao público, localizados nos extremos laterais e de fundo do palco, determinando o movimento de cenografia e acesso de atores.

³ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que define os direitos de aprendizagem de todos os estudantes de escolas brasileiras, norteando a formulação de currículos dos sistemas e redes e ensino do país, por meio de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante a educação básica.

interesse na temática, que não havia infraestrutura, ou conhecimento o suficiente para aplicar as aulas com propriedade. Dessa forma, me senti desafiada a compreender a (des)conexão entre a teoria e a prática e busquei as respostas para as problemáticas apresentadas.

Segundo Marques (1997), além de reconhecer o corpo que dança, o professor deve considerar a técnica, mas sem esquecer do processo criativo, interligando a dança, a educação e a sociedade. Isabel Marques (1997) ressalta, em seus escritos, a importância de reconsiderar a prática pedagógica no ambiente escolar, que, em alguns momentos, ainda apresenta uma desconexão entre a aplicação dos conteúdos e os documentos norteadores.

Esse descompasso resulta na falta de integração e organicidade nos saberes e conhecimentos abordados em sala de aula. Marques (1997) compara esse movimento engessado a uma “camisa de força”. Nesse contexto, os conteúdos culturais e artísticos são frequentemente tratados de maneira monótona e repetitiva, transformando-se, exclusivamente, em técnicas, atividades extracurriculares e eventos festivos de fim de ano.

Esse desafio se estendeu até a escolha da temática para o presente estudo. Ao ingressar na Linha 1: História da educação, políticas e práticas pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), vislumbrei a oportunidade de explorar políticas educacionais, currículos e identidade docente, tendo a dança como protagonista na formação humana e como agente de transformação, sendo uma aliada na busca por respostas as quais foram apresentadas durante minha trajetória.

Nanni (2002, p. 137) relata a necessidade de um “resgate da qualidade da dança no processo educativo pelo renascimento a partir da predominância de um viés humanístico”. Assim, sob os holofotes da academia, danço entre os conhecimentos acadêmicos e a prática docente, em busca de um palco onde a dança possa tecer histórias de aprendizagem e transformar vidas.

1.2 ENTRE CHASSÉS E GRAND JETÉS: UM SALTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL

A educação emerge incapaz de desvendar todos os enigmas do mundo, mas se apresenta como um ponto de partida digno, afinal, “o conhecimento envolve a

constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade” (FREIRE, 2003, p. 72). Segundo Imbernón (2011) a educação objetiva tornar as pessoas livres e não dependentes do poder econômico, político e social, possibilitando que o sujeito tenha autonomia e visão crítica e reflexiva, para que compreenda a sociedade a qual está inserido.

Essa perspectiva do renascentismo, entrelaçada à tradição clássica grega e, especialmente, desenvolvida a partir do século XVIII. Nessa perspectiva, alicerçada na crença de que a racionalidade é o ponto basilar do progresso humano, acreditava-se que era imperativo cultivar a racionalidade com a apropriação pessoal dos bens culturais. Esse enriquecimento espiritual, portanto, não deve ser restrito, mas estendido a toda a humanidade, visto que cada sujeito detém as condições para aprimorar-se tanto como ser humano quanto como membro ativo de uma sociedade (SACRISTÁN, 2000).

Para Sacristán (2000) a educação, ao imergir na cultura que compõe o mundo e sua história, molda a forma como nos relacionamos com os bens culturais. Esse processo é o que chamamos de saber, e a qualidade da experiência cultural vivida representa a preparação mais autêntica e essencial que a educação pode e deve proporcionar.

A educação contemporânea perdura como um veículo que almeja a liberdade e a autonomia, uma construção que edifica a personalidade, nutrindo suas capacidades por meio da absorção cultural (BRUNER, 1997) ou, como afirma Sacristán (2000), ser uma preparação para a sociedade, a vida adulta, o trabalho ou como um meio contínuo de adquirir cultura. Por outro lado, “sua essência primordial reside na vivência da cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Tendo a educação como fonte basilar que intensifica o potencial humano ao fornecer conhecimento, estimular o pensamento crítico, a criatividade, a empatia, a capacidade de análise e a compreensão, as Instituições de Ensino Superior (IES) surgem como uma entidade⁴ responsável por oferecer cursos superiores, como graduação e pós-graduação.

A partir dos cursos disponibilizados nas especificidades de cada IES, a EF emerge como um dos objetos deste estudo. Sendo que, as IES interessadas em

⁴ No contexto brasileiro, as IES são submetidas à regulação e supervisão por parte do Ministério da Educação (MEC), o qual define diretrizes, normativas e critérios que orientam o funcionamento dessas instituições.

ofertar a graduação em EF, na habilitação de Licenciatura ou Bacharelado, devem estruturá-los a partir da legislação vigente (DIAS; AZEVEDO; MALINA, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) é a principal legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, abrangendo normas gerais para os cursos de graduação, a qual tem como indicativo que, para a formação inicial e continuada de docentes para atuar na educação básica, será realizada, em curso de nível superior, em licenciatura, que na atualidade está associada à educação básica por meio da Base Nacional Comum Curricular.

Em conjunto, a Resolução CNE/CES N. 7/2004 (BRASIL, 2004) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em EF, as quais orientam para a estruturação curricular, carga horária, estágios supervisionados e demais aspectos relevantes do curso.

A resolução CNE/CP N. 4/2009 (BRASIL, 2009) complementa a Resolução N. 7/2004 ao introduzir algumas mudanças e atualizações acerca da estrutura e do funcionamento dos cursos, coadunando com os pareceres que são disponibilizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), acerca dos aspectos específicos da EF no contexto educacional.

Para Imbernón (2011), a formação inicial em licenciatura, proporcionada pela IES, deve estabelecer os alicerces para a construção de um conhecimento pedagógico especializado. Isso se justifica pelo fato de que a atuação docente ocorre em contextos sociais, conferindo às IES um papel crucial na promoção do conhecimento profissional. “É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

A partir da premissa de que a formação inicial deve solidificar a experiência formativa dos estudantes nos campos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal (IMBERNÓN, 2011), algumas resoluções perpassam pelo campo político, a fim de nortear o processo formativo.

O campo da formação em educação estrutura-se pela Resolução CNE/CP N. 02/2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução CNE/CP N. 02/2019 (BRASIL, 2019), que definem as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação

continuada. No caso da resolução de 2019, se institui, também, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As resoluções nacionais para a formação de professores (Resoluções Nº 02/2015 e 02/2019) apresentam ideais divergentes acerca da educação, da formação inicial e da atuação profissional. A resolução de 2015 caminha em direção à democratização do conhecimento, à autonomia no ensino e à solidificação da tríade: ensino, pesquisa e extensão, tendo sido considerada uma conquista da área educacional (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

A Resolução de 2019, por sua vez, alicerça seus pressupostos no sistema neoliberal e nas propositivas de uma educação financiada pelo setor privado, ainda que, de forma subliminar, trazendo um caráter reprodutivo ao ensino e a educação, deixando de lado a autonomia e o senso crítico e reflexivo. Assim, ela focaliza, junto aos organismos mundiais, e de forma quase que oculta, um ensino tecnicista, pautado na pedagogia das habilidades e competências, abraçado pelos objetivos neoliberais.

A partir da resolução de 2019, se esperam formar profissionais que saibam “ler as placas” e sua (des)organização se parte em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, onde cada uma das dimensões dispõe de competências e habilidades a serem seguidas. Alinhando os ideais dessa resolução (BNC-Formação), com a BNCC, os futuros professores devem ser capazes de

Saber desenvolver em seus futuros alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as competências e habilidades definidas na BNCC. Pode-se depreender disso, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Contrastando ao modelo de formação, delineado no documento examinado (Resolução de 2019), Freire (2001, p. 29) enfatiza que, para o educador progressista, o “ensino dos conteúdos estará sempre associado há uma ‘leitura crítica’ da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos”.

Divergindo dos ideais propostos pela Resolução de 2019, que se centra em resultados e métricas de desempenho, alinhados ao pensamento neoliberal, Freire (2001) apresenta, há anos, um conceito de educação e formação de professores que se alinhavam a uma formação humana, convergindo ao descrito por Imbernón (2011,

p. 68)

A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os sujeitos à ordem social e torna professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Para tanto, os currículos se alinham ao proposto na legislação e, se esta se apresenta inconsistente, é provável que os currículos se apresentem da mesma maneira, afetando diretamente na formação da identidade do futuro professor.

Compreendendo que o ser e se fazer docente é uma ação complexa e desafiadora e é constituída a partir da transformação do sujeito e da realidade ao qual se está inserido, a formação inicial em Educação Física se configura enquanto uma área importante para a formação e ao desenvolvimento do sujeito (FLORES, 2019).

A identidade, como um todo, é um processo de construção do sujeito, a partir de suas vivências e experiências, e é fluída e mutável (HALL, 2006). No momento da formação inicial e da constituição profissional docente, a identidade profissional é um lugar de lutas e conflitos, sendo um espaço de construção, onde se aprende a estar, e principalmente “ser” (NÓVOA, 1992).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004), a partir de uma revisão acerca da temática “identidade”, elencaram três categorias para os estudos: a) formação da identidade profissional dos professores; b) investigação das características da identidade profissional; e c) identidade profissional apresentada a partir de histórias dos professores. Os autores salientam que a identidade profissional se desenvolve na interação entre o sujeito e o ambiente ou o contexto (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; KORTHAGEN, 2004; FLORES, 2015).

Tal como as estações do ano, que trazem mudanças no ambiente, eventos e perspectivas, a identidade passa por fases de crescimento, declínio, renovação e transformação ao longo do tempo. Logo, a identidade profissional, a revisão e aprimoramento dos currículos das licenciaturas das IES desempenham um papel crucial na formação do futuro professor.

Os currículos devem ser projetados de maneira a refletir as demandas em constante mudança da educação e da sociedade. Sendo assim, o currículo é um componente central na construção da identidade profissional do docente, uma vez que

influencia o conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes que os professores desenvolvem ao longo da sua formação inicial e continuada. Em contrapartida, a relação entre o docente e o currículo se constitui, muitas vezes, com rigidez, não cedendo espaço para a criatividade e a autonomia do professor (ARROYO, 2014).

Imbernón (2011) afirma que o currículo formativo deve promover um conjunto de experiências que permitam, ao futuro professor, integrar os conhecimentos de diferentes disciplinas. Além disso, a formação se torna uma ferramenta que vai além do ensino, mas que abrange, também, uma possibilidade de criação de “espaços de participação, reflexão e formação”.

Nesse contexto, a tríade apresentada como tripé que rege a IES: ensino, pesquisa e extensão, surge como ferramenta para proporcionar, em consonância com os documentos, as vivências necessárias para a formação que ora foram apontadas por Imbernón (2011).

A extensão universitária, foco do presente trabalho, emerge como um valioso instrumento para preencher as lacunas na formação inicial em Educação Física. Por meio de programas, projetos, cursos e eventos de extensão, as instituições de ensino superior podem proporcionar experiências práticas enriquecedoras aos estudantes, promovendo a integração entre teoria e prática e, dessa forma, “a extensão se torna uma fonte de integração na relação ensino-pesquisa” (SANTOS, PASSAGLIO, 2016).

Como forma de ampliar as potencialidades da extensão universitária, o Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país. O PNE, aprovado pela Lei N. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), apresenta o plano e cobre o período de 2014 a 2024 para efetivação de tais metas. O PNE 2014-2024 possui 20 metas e a curricularização da extensão surge a partir da Meta 12, preconizando que 10% da carga horária deve se dirigir ao envolvimento extensionista.

Esse enlace entre universidade e comunidade alinhava os encontros entre a teoria e a prática oferecida na universidade, as experiências vividas de acordo com a sabedoria convencional, integrando e articulando a vida universitária como um todo” (GADOTTI, 2017, p. 4). Na área da linguagem do corpo, na EF, a curricularização da extensão pode envolver a integração das práticas extensionistas no currículo do curso.

Essas práticas de extensão promovem uma democratização do conhecimento

científico adquirido na universidade. Dentre as linguagens que aparecem na EF e suas formas de disponibilizar os saberes para a comunidade, encontra-se a dança enquanto linguagem que “dá lugar a vida, ao lúdico, imaginação, expressão e criação, ultrapassando a visão predominante do corpo instrumental” (MARQUES; SANTOS, 2022, p. 5).

Sendo assim, o estudo, fundamentado na análise da dança nos currículos de EF, compreende que, ao integrá-la nos currículos, os cursos de Educação Física podem fortalecer a conexão entre teoria e prática, proporcionando uma formação mais completa e alinhada com as demandas contemporâneas, uma vez que a dança, enquanto expressão artística e componente educacional, proporciona benefícios tanto para o desenvolvimento físico quanto para o cognitivo e emocional dos estudantes (SILVA et al., 2012).

A análise do impacto das políticas extensionistas na inclusão da dança nos currículos dos cursos de Educação Física não se restringe apenas à esfera acadêmica, mas se estende a uma perspectiva mais ampla de contribuição para o desenvolvimento social e cultural. Esse enfoque integrado destaca a dança, não apenas como disciplina educacional, mas como uma ferramenta valiosa para a promoção do bem-estar, da diversidade cultural e do envolvimento ativo da universidade com a comunidade.

Frente ao exposto, as seguintes questões se tornam âncora para delinear a presente pesquisa: Como as políticas extensionistas, por meio da curricularização da extensão, impactam na organicidade e na abordagem da dança nos currículos dos cursos de Educação Física das IES estaduais do Paraná, e de que maneira essas políticas influenciam a formação dos futuros profissionais dessa área, considerando a relação entre teoria e prática, na perspectiva da dança como expressão artística e componente educacional?

1.3 JUSTIFICATIVAS

1.3.1 Justificativa Pessoal

A presente pesquisa reflete a jornada pessoal da pesquisadora que vos fala,

que, desde a infância, passando pela educação básica, formação inicial em educação física até sua chegada na pós-graduação, tem como pano de fundo a paixão pela dança e suas aproximações com o campo educacional. Ao compartilhar os saberes e os conhecimentos que advém das reflexões da dança no contexto acadêmico, buscase inspirar outros profissionais da área a promoverem uma educação na qual a dança e a linguagem corporal desempenhem um papel fundamental na formação humana daqueles que a buscam.

1.3.2 Justificativa Social

A dança, enquanto expressão artística, desempenha um papel significativo na cultura e na sociedade, elegendo, como apontamento basilar dos saberes e conhecimentos tratados por esta dissertação, centrar-se no ensino da dança dentro da formação inicial do professor de EF. Essa opção decorre da premissa de estudos realizados (CATABRIGA, 2022; SILVA et al. 2012; MARQUES, 1999, 2003, 2004, 2007, 2010; BRASILEIRO, 2009; GARIBA, 2007), indicando que esse conteúdo, quando tratado no ambiente das aulas da educação básica, apresenta-se comumente excluído das aulas de educação física, tendo os estudos apontados como principais motivos a infraestrutura e o interesse dos estudantes além da falta de preparação e propriedade acerca do assunto, indicado, pelos professores, como uma lacuna na formação inicial.

Ao investigar como as políticas extensionistas impactam a abordagem da dança nos currículos de EF, nas IES estaduais do Paraná, é possível observar como essas instituições implementam as diretrizes nacionais, evidenciando os impactos dessas políticas na formação inicial e promovendo uma compreensão de como a educação superior pode democratizar e preservar aspectos culturais relevantes por meio da formação de professores.

1.3.3 Justificativa Científica

Esta pesquisa reside seu ineditismo na lacuna apresentada pela literatura acadêmica, no que diz respeito à dança e às políticas curriculares, contribuindo para

a literatura acadêmica ao investigar o impacto das políticas extensionistas nos currículos de Educação Física, visando o ensino da dança.

Ao analisar como as práticas de extensão universitária podem enriquecer a formação inicial dos futuros professores e promover uma integração dos saberes e conhecimentos articulados à teoria e à prática educacional, a pesquisa oportuniza reflexões acerca dos currículos de EF, da dança e da formação humana inserida na formação inicial dos futuros professores. Assim, ao compreender a importância da dança como forma de expressão artística e educacional, o estudo possibilita a ampliação do entendimento do papel das práticas corporais na promoção do desenvolvimento humano e cultural.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar como a implementação da curricularização da extensão impacta na formação inicial de professores, por meio da configuração da matriz curricular dos cursos de Educação Física das IES estaduais do Paraná, tendo a dança como centralidade das ações.

1.4.2 Objetivos Específicos

Apontar o panorama do estado do conhecimento acerca da dança na formação inicial e da curricularização da extensão, no período de 2019-2022, buscando indicadores que articulem as resoluções vigentes, a dança e a formação humana; Apresentar a estrutura normativa legal das políticas educacionais para a constituição das matrizes curriculares do curso de educação física; Verificar como a curricularização da extensão apresenta-se traduzida nos projetos pedagógicos dos cursos investigados, a partir da organicidade estabelecida nas ementas dos cursos, tendo como prática pedagógica basilar o ensino da dança.

2. SEGUNDO ATO: METODOLOGIA

A inquietação, em relação as temáticas que cercam a pesquisa científica no campo da educação, leva os pesquisadores a buscarem a compreensão dos fenômenos que fazem parte de seu cotidiano. Nesse desenho, pesquisar significa despir-se dos paradigmas e estigmas de um pensar do lugar do senso comum, pois, segundo, Pires (1997, p. 85), não se pode buscar respostas “sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação”.

Nesse compasso, os caminhos da pesquisa, em tela percorridos, apropriam-se dos saberes trazidos pelo materialismo histórico-dialético como base fundamental para amparar as análises das buscas feitas. Esse enfoque filosófico e metodológico, originado na história, especialmente com as contribuições de Marx (1993), proporciona a estrutura necessária para compreender e interpretar a complexidade das questões históricas e sociais que investigamos.

Por meio dessa perspectiva, exploram-se as raízes da dialética e seu ressurgimento com Hegel (1812), destacando como Marx a reconfigurou de maneira materialista e histórica, preparando, assim, o terreno para as análises a seguir, como uma possibilidade para a interpretação da realidade educacional, justificando, dessa forma, a apropriação desses conhecimentos como método da dissertação aqui apresentada.

2.1 TRAZENDO À LUZ: TRAÇANDO AS RAÍZES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A partir dos estudos de Pires (1997) e de Novelli e Pires (1996), buscou-se trazer à cena as raízes que sustentam o materialismo histórico-dialético, que geralmente tem, em sua configuração global, um senso comum de que a dialética surge a partir de Karl Marx. A dialética surgida na história do pensamento humano anterior ao pensamento marxista tem suas formas iniciais, na compreensão da dialética compreendida como a arte do diálogo e da conversa, originária na Grécia antiga. Sócrates e Platão utilizavam desse conceito para desenvolver suas habilidades, sendo o primeiro em filosofia e o segundo em diálogos.

Pires (1997) afirma que os filósofos acreditavam que a verdade era alcançada através da interação dialógica, que, necessariamente, envolvia, pelo menos, duas

partes, mas, até então, o diálogo ocorria de forma excludente, pois se embasava em um princípio de identidade, ocorrendo apenas entre os “iguais”. Não obstante, essa perspectiva cai por terra a partir da visão do filósofo Heráclito, uma vez que, para ele, o diálogo ocorria apenas entre os diferentes, pois a diferença era o elemento constitutivo da contrariedade e do conflito. O diálogo não era conduzido pela concordância, mas sim pela divergência, ou seja, pelo acentuamento do conflito (NOVELLI; PIRES, 1996).

Aristóteles (s/d) divergiu dos pensamentos de Heráclito, uma vez que estabelecia, em seus estudos, uma fixação na identidade do sujeito, diferente de Heráclito, que afirmava que os pensamentos são mutáveis e estão em constante movimento. Essa discussão, no entanto, perdeu força durante o Renascimento, pois o pensamento dialético é deixado de lado, pois a busca pela objetividade levou a uma profunda separação entre sujeito e objeto.

Pires (1997) aponta que, a partir das ideias de Kant, Hegel desenvolveu a dialética como método, enfatizando o princípio da contradição, argumentando que algo poderia ser e não ser ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Isso representou uma ruptura radical entre sujeito e objeto, assim como com o princípio da identidade. Dessa forma, Hegel defendia os princípios da contradição, da totalidade e da historicidade (NOVELLI; PIRES, 1996).

Ao buscar um caminho teórico que fundamenta o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social, Marx foi além das proposições apresentadas por Hegel em relação à dialética e conferiu a ela um caráter materialista e histórico. No pensamento marxista, o foco estava em descobrir as leis que regem os fenômenos que estavam sendo investigados, analisando minuciosamente as interconexões dos problemas em estudo e rastreando as evoluções e conexões entre os fenômenos que envolviam.

Para Marx, a separação entre sujeito e objeto que a lógica formal promovia, não era satisfatória. Assim, ele buscava superar essa separação a partir de observações sobre o movimento e a contradição presentes no mundo, nas pessoas e em suas relações (PIRES, 1997). Por isso, o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo:

movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do

pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

O materialismo histórico-dialético se apresenta como um ponto de referência para análises que envolvem as relações do capital. Por meio desse método, é possível “visualizar nela não apenas os fenômenos da superfície, mas também aquelas forças motrizes mais profundas da história que, na realidade, movem os acontecimentos” (LUKÁCS, 2003, p. 414).

O campo educacional é um suporte para a compreensão ampla da realidade no processo da pesquisa, desde a sua ação cotidiana no senso comum, até a transformação dos resultados em um conhecimento empírico e científico. Cury (1986) afirma que a interação entre o conjunto e seus componentes reflete a compreensão de como a educação desempenha um papel na preservação e na perpetuação das dinâmicas sociais que sustentam a estrutura do sistema capitalista.

Ao explorar as raízes do materialismo histórico-dialético, torna-se possível estabelecer uma conexão com a dança como expressão artística e componente educacional. No contexto inicial da Grécia antiga, Sócrates e Platão utilizavam a dialética como a arte do diálogo e da conversa. A dança, entendida como uma forma de expressão artística, pode ser equiparada a esse diálogo físico, onde o corpo interage de maneira dinâmica, refletindo a busca pela verdade por meio da interação e do movimento, concebendo, assim, uma dialética corpórea. A perspectiva de Heráclito sobre o diálogo entre os diferentes, na dança, ressoa com a ideia de que a diferença é um elemento constitutivo da contrariedade e do conflito, enfatizando que a dança pode ser um espaço de expressão onde a divergência e o acentuamento do conflito são elementos intrínsecos (NOVELLI; PIRES, 1996).

A análise das raízes do materialismo histórico-dialético pode se estender além das discussões filosóficas para incorporar elementos de expressão artística, como a dança, na compreensão do movimento e da contradição presentes no mundo (PIRES, 1997).

Assim como a dialética, na filosofia, reflete uma busca pela verdade através da interação, na dança, essa busca pode ser manifestada através dos movimentos do corpo, da expressão emocional e da interação entre os dançarinos. Incorporar a dança na discussão sobre as raízes do materialismo histórico-dialético pode enriquecer a compreensão da interação humana e das formas como diferentes elementos se

conectam e se influenciam, mutuamente, tanto na filosofia quanto na expressão artística.

2.2 EXPLORANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA QUALITATIVA E DA ANÁLISE DOCUMENTAL

O método direciona o olhar científico por meio do materialismo histórico-dialético, enquanto a metodologia se apresenta como a instrumentalização que busca dar vida à temática proposta. O presente estudo ampara-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual se preocupa com os sentidos e com os significados inerentes ao ser humano “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Gil (2002) afirma que a pesquisa qualitativa depende de diversos fatores, pois trata-se de um processo que advém de uma sequência de atividades. Dessa forma, Minayo e Guerriero (2014) reiteram que

As pesquisas qualitativas estão fortemente conectadas com os desejos, as necessidades, os objetivos e as promessas de uma sociedade democrática, pois os pesquisadores que atuam nesses campos devem assumir compromissos de cidadania com as pessoas e os temas com os quais trabalham (MINAYO; GUERRIERO, 2014, p. 1105).

Tuzzo e Braga (2016) expressam a ideia de que os pesquisadores da área qualitativa utilizam de diversas práticas interpretativas interligadas, buscando compreender, com maior profundidade e clareza, o assunto que está sendo discutido.

Para verificar e compreender as análises já empreendidas no campo acadêmico acerca da temática, elegeu-se diferentes caminhos interpretativos, sendo estes: uma análise documental, onde serão apresentados os estudos a partir das Resoluções CNE/CP N° 02/2015; 02/2019; 07/2018; 06/2018, seguido por um “estado do conhecimento” acerca da dança na formação inicial e na curricularização da extensão e seu papel na formação. Por fim, uma análise da estrutura organizacional acerca do ensino da dança das políticas extensionistas no PPC dos cursos de EF.

Para o processo de análise documental, reconheceu-se como documentos primários as leis e resoluções que norteiam a curricularização da extensão: Lei

13.005/2014; Resolução CNE/CP N° 02/2015; Resolução CNE/CP N° 02/2019; Resolução N° 07/2018; Resolução N° 06/2018 e Proposta Pedagógica Curricular⁵.

Cellard (2008) aponta que a análise preliminar dos documentos envolve o estudo do contexto e da autenticidade e confiabilidade dos documentos, e que a análise dos documentos, de fato, consiste em obter informações significativas que possibilitam elucidar o objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas propostos (JUNIOR et al., 2021).

Junior et al. (2021) classifica a análise documental como algo que pode ser desenvolvido por meio de diversas fontes como livros, periódicos, teses e dissertações, leis e resoluções, fotos, vídeos e jornais. Esse tipo de análise busca informações concretas nos documentos selecionados para a pesquisa. Cellard (2008) aponta que os documentos são um vestígio do passado, que serve como prova, e esse tipo de análise “favorece o processo de maturação ou de evolução do grupo a ser estudado” (JUNIOR et al., 2021; CELLARD, 2008).

A análise documental atua como ponte entre o passado e o presente, oportunizando desvendar narrativas, identificar tendências e compreender contextos. A análise do estado do conhecimento se apresenta como caminho metodológico, trazendo à cena “o que já se tem sobre, as lacunas e os entraves teóricos e/ou metodológicos” (LUNA, 1997, p. 20) das temáticas de interesse do pesquisador.

Assim, dedica-se esta etapa à contextualização teórica do problema e sua relação com o que tem sido investigado a seu respeito. Procede-se esclarecer os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e as contribuições de investigações anteriores, buscando sintetizar os achados das pesquisas na compreensão de um fenômeno específico (CROSSETTI, 2012; GIL, 2002).

Optou-se por realizar uma análise da produção científica no Brasil, acerca do lugar da dança na formação inicial, buscando compreender o que ela representa e quais são as suas potencialidades e fragilidades a partir da organicidade posta nos currículos, para aqueles que a aprendem e os que ensinam.

A busca pelas produções existentes, acerca do tema, foi realizada nas seguintes bases de dados: Portal Periódicos CAPES; Banco de Teses e Dissertações

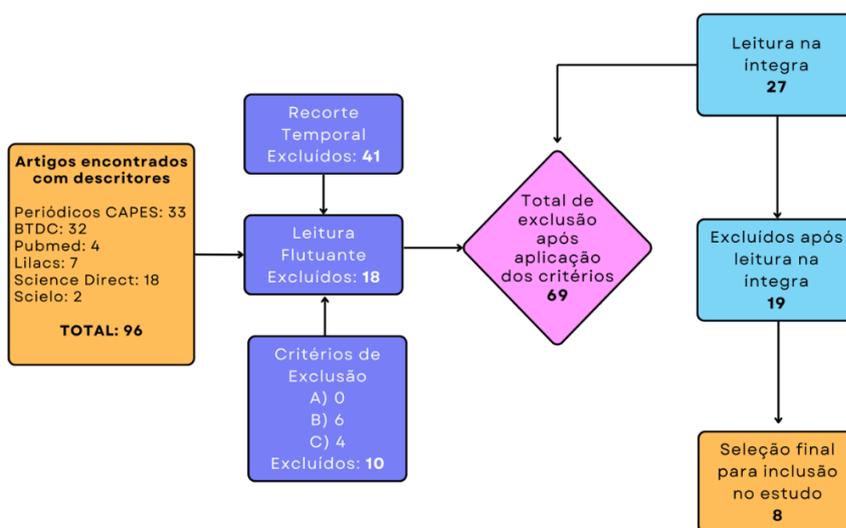
⁵ Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR; Universidade Estadual de Londrina - UEL; Universidade Estadual de Maringá - UEM; Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (Campus Jacarézinho); Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

da CAPES; Pubmed; Lilacs; Science Direct; Scielo, utilizando dos descritores “Formação Inicial” e “Dança”, combinados com o operador booleano “AND”, com recorte temporal proposto entre 2019-2022, visto que a Resolução CNE/CP N. 02/2019 foi promulgada no ano de 2019, possibilitando analisar estudos que podem, ou não, apresentar percepções a partir da resolução e seus pormenores.

A busca resultou em 96 produções entre artigos publicados em periódicos, teses e dissertações, que foram submetidos a análise, iniciada por uma “leitura flutuante”⁶, seguida de critérios de inclusão e exclusão, leitura na íntegra e seleção final para análise no presente trabalho.

Como critérios de inclusão, o estudo deveria: a) ser publicado no recorte temporal proposto (2019 – 2022); b) estar disponibilizado na íntegra com link acessível; c) estar redigido em português, inglês ou espanhol; d) o título ou resumo apresentar relação com a dança. Seriam excluídos estudos: a) que se apresentasse em outras línguas que não descritas acima; b) produções que não pudessem ser acessadas, por ter seu conteúdo pago ou por problemas de acesso; c) produções que se apresentassem repetidas em diferentes bases de dados. Na figura a seguir, apresenta-se o processo de triagem das produções em cena.

Figura 1: Produções em palco para discussão: processos para análise



Fonte: A autora.

⁶A Leitura flutuante consiste no contato exaustivo com o material a fim de conhecer seu conteúdo (Minayo, 2014). Bardin (2009) aponta que o termo “flutuante” análogo à atitude de um psicanalista, reflete em uma leitura precisa em virtude de hipóteses e teorias que sustentam o material.

Dos 96 estudos encontrados inicialmente, 33 deles residem na plataforma de Periódicos da CAPES, 32 na Base de teses e dissertações CAPES, 4 no Pubmed, 7 no Lilacs, 18 no Science Direct e 2 no Scielo. A partir dessa configuração, ao adicionar o filtro de recorte temporal, foram excluídas 41 produções, seguido da leitura do título e do resumo, podou-se 18 artigos, que, ao passarem pelos critérios de inclusão e exclusão, removeu-se mais 10 produções, totalizando 69 artigos que não se encontravam aptos para análise no estudo.

As 27 publicações restantes foram lidas integralmente e, dessa forma, 19 foram excluídas por não abordarem a temática de formação inicial e conteúdo sobre dança. Assim, 8 estudos foram incluídos nesta pesquisa.

Quadro 1: Estudos selecionados a partir do estado do conhecimento em dança

Título	Autor(es)	Ano
Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em educação física	Alencar <i>et al.</i>	2022
Formação inicial em Educação Física e a construção dos saberes em dança: relações com a extensão universitária	Kleinubing, Dal-cin	2020
Dança: um conteúdo desafiador	Guimarães, Bianchini	2020
O que ensinar sobre dança no ensino médio?	Diniz; Darido	2019
Saberes Docentes: A dança na formação inicial e continuada de professores de educação física	Alves	2022
Ensino da dança sob a perspectiva multicultural de currículo em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II: Uma experiência possível e necessária	Silva	2020
O ensino da dança nas aulas de educação física na educação infantil em escolas de Cuiabá-MT	Oliveira	2022
Movimentos não ritmados: Barreiras para o ensino da dança nas aulas de educação física	Itacaramby	2022

Fonte: A autora.

Os estudos encontrados transitam entre o entendimento da dança no currículo, as potencialidades e fragilidades dela enquanto conteúdo na educação básica e no ensino superior, além de possibilitar o entendimento do impacto da dança na formação inicial do futuro professor e em sua identidade docente. O método adotado no estudo, bem como os instrumentos não de auxiliar no entendimento da dança enquanto conteúdo que contribui significativamente para a formação do futuro professor, promovendo uma educação rica, sensível e humana, que valoriza o papel transformador da dança em todos os âmbitos.

3. TERCEIRO ATO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 CAMINHOS PARA O (RE)CONHECIMENTO DO OBJETO DA PESQUISA: UMA INTERLOCUÇÃO SOB O OLHAR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A presente seção teve como objetivo compreender, a partir das produções científicas da área, quais as relações entre o currículo e as políticas educacionais, bem como a dança e seu papel na formação inicial de professores a partir da organicidade posta nos currículos.

Para apresentar o panorama acerca das temáticas, foram realizados três análises a partir do estado do conhecimento, que, como Soares e Maciel (2000) apontam, trata-se de uma metodologia mais delimitada acerca de um tema, o qual se apresenta uma revisão crítica da literatura, além de suas potencialidades e fragilidades.

Para tanto, a sessão tem como sedenho em um primeiro momento, um estado do conhecimento acerca da dança na formação inicial, seguido de uma revisão sobre a curricularização da extensão nos cursos de licenciatura e, a última análise, focalizando no currículo da extensão nos cursos de educação física. Após as análises, surgem categorias que abordam os destaques do tema a partir de uma categorização temática.

As análises se apresentam conectadas dentre as três esferas, pois entende-se que “o conhecimento acontece no conjunto das áreas de saberes” (MARTINS, 2023, p. 20). Esses saberes são caminhos para que o futuro professor desenvolva a compreensão de como atuar com autonomia, direcionando sua práxis para uma prática reflexiva e com significados (PIMENTA, 1999).

As esferas apresentadas: Currículo, Dança e Extensão, se alicerçam no processo formativo do futuro professor e apresentam caminhos para a formação humana dos estudantes. O currículo, guiado por questões sociais, políticas e epistemológicas, é considerado um artefato social e cultural (PALMA et al, 2010) e, ademais, delineia um caminho de formação pautado no ensino, na pesquisa e na extensão, que são ferramentas que ampliam a formação e a articulação entre a teoria e a prática, bem como a relação entre a universidade e a comunidade.

Logo, é nessa relação que o futuro professor encontrará sua base pedagógica e suas particularidades educacionais. Martins (2023, p. 23) entende que as IES devem

“acompanhar as mudanças estruturais, conceituais e pedagógicas dos currículos para a formação de professores adequada ao atendimento da legislação e da necessidade da sociedade”. Entendendo que é dever da IES cumprir com a legislação vigente, traçam-se teias entre as Resoluções Nº 02/2019; 07/2018 e o PNE, com os estudos encontrados nas pesquisas do estado do conhecimento.

Tendo o delineamento desta sessão definido, abordar-se-á o caminho metodológico realizado para a seleção e a análise dos artigos, além de uma explicação técnica das produções encontradas e seus resultados. Dessa forma, ao fim da seção, seja apresentado e discutido as teias e os emaranhados entre a dança, a formação inicial, o currículo e as resoluções analisadas.

3.1.1 No Bailar da Literatura: A dança na formação inicial

A busca pelo estado do conhecimento, acerca da dança, na formação inicial, objetivou compreender qual o papel da dança na formação inicial e de que forma ela impacta a formação humana dos docentes, uma vez que o currículo na formação inicial e seus conteúdos que vão delinear a atuação profissional desse futuro professor.

Dos oito artigos selecionados, a partir do estado do conhecimento apresentado na sessão 2.2 são: 1- *Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em educação física* (ALENCAR et al., 2022), publicado na Revista Pro-Posições; 2- *Formação Inicial em Educação Física e a construção de saberes em dança: relações com a extensão universitária* (KLEINUBING; DAL-CIN, 2020), publicado na Revista Motrivivência; 3- *Dança: um conteúdo desafiador* (GUIMARÃES; BIANCHINI, 2020), publicado na Revista Caderno de Educação Física e Esporte; 4- *O que ensinar sobre dança no ensino médio?* (DINIZ; DARIDO, 2019), publicado na Revista Motrivivência; 5- *Saberes Docentes: A dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física* (ALVES, 2022), dissertação de mestrado disponibilizada na Plataforma Sucupira; 6- *O ensino da dança sob a perspectiva multicultural, em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental: uma experiência possível* (SILVA, 2020), dissertação de mestrado disponibilizada na Plataforma Sucupira; 7- *O ensino da dança nas aulas de educação física na educação infantil em escolas de Cuiabá-MT* (OLIVEIRA, 2022), dissertação de mestrado disponibilizada

na Plataforma Sucupira; 8- *Movimentos não-ritmados: Barreiras para o ensino da dança nas aulas de educação física* (ITACARAMBY, 2021), dissertação de mestrado disponibilizada na Plataforma Sucupira.

O artigo de Alencar (et al., 2022) objetivou analisar e descrever a oferta de disciplinas relacionadas ao conteúdo da dança no currículo dos cursos de EF, em ambas as habilitações, em universidades federais e estaduais brasileiras. Como resultado, foi evidenciado que o predomínio de oferta desse conteúdo se dá em uma única disciplina, de caráter obrigatório. Por isso, compreendeu-se que se deve (re)sistematizar os currículos, a fim de potencializar e articular os campos teórico-práticos da dança na formação inicial em EF.

A pesquisa de Kleinubing e Dal-cin (2020) apresentou como objetivo identificar os saberes construídos na formação inicial em EF, a partir da extensão universitária, com foco em dança. As autoras concluem que a extensão universitária possibilita um espaço que pode ampliar os conhecimentos e preparar o futuro professor para a atuação pedagógica.

Na produção “Dança: um conteúdo desafiador”, de Guimarães e Bianchini (2020), as autoras relatam uma experiência de dança em uma turma de 4º ano no campo da EF Escolar, na qual tiveram um resultado positivo, superando barreiras como preconceitos, timidez e falhas, proporcionando, por meio da dança, o respeito, a solidariedade, a diversidade cultural, a igualdade de gênero e outros temas transversais.

Em “O que ensinar sobre dança no ensino médio?”, Diniz e Darido (2019) desenham os caminhos para a dança no Ensino Médio, a partir dos achados nas Propostas Curriculares Estaduais (PCE) e na BNCC, além de descrever os relatos dos professores que trabalham no ensino superior com a disciplina de dança. Como resultados, as autoras evidenciaram que as análises indicam alguns estilos de dança e elementos histórico-culturais, de ritmo e criatividade, como sugestão nos documentos e nas aulas, entretanto, ainda assim há dúvidas sobre o caminho formativo da dança no EM.

O estudo de Alves (2022) objetivou analisar a formação inicial e continuada de professores de EF, juntamente da educação básica e do ensino superior, utilizando a dança como elemento basilar de análise. A autora identificou que os saberes específicos da dança são mais bem compreendidos e apropriados pelos professores

em formação quando são experienciados na rotina escolar, reiterando a importância do processo de aproximação da universidade com a escola, para além dos estágios.

Silva (2020) analisou, em sua dissertação, as possibilidades e fragilidades do ensino da dança na educação básica de uma turma de 8º ano. A autora apresenta como resultado a importância de ouvir os estudantes e tematizar os saberes trazidos em aula por eles. Entendendo que pode-se promover o ensino-aprendizagem acerca da dança no campo escolar, ao levar em consideração a cultura corporal das comunidades, os anseios dos estudantes e os conhecimentos prévios que eles trazem para as aulas.

Na pesquisa de Oliveira (2022), o objetivo foi analisar a experiência de professores de EF, ao trabalhar a dança na educação infantil. O autor conclui que existe uma ausência desse conteúdo na formação inicial de professores de EF e, por conta disso, os professores buscam formações complementares para construir sua prática docente. Nesta pesquisa também foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das IES, em que os professores entrevistados dão aula, e constatou uma escassez de referenciais à dança no currículo.

Itacaramby (2021), em sua dissertação, objetivou compreender como ocorre o ensino da dança nas aulas de EF de escolas da rede municipal de Cuiabá-MT. A autora conclui que os professores carecem de formação continuada e percebe uma lacuna na formação inicial, uma vez que as metodologias aplicadas em sala são “tímidas”. A autora constatou que o currículo nas aulas de EF aplicadas pelos professores, embora alinhado aos preceitos da BNCC, ainda se encontra distante de um fazer pedagógico que permita uma reflexão dos sentidos e significados atribuídos às práticas corporais.

Os entendimentos acerca da temática vão se constituindo a partir da leitura integral dos artigos, e possibilitam trilhar uma reflexão entre as normativas legais postas e a dança enquanto componente curricular na formação inicial e na educação básica, atrelados ao entendimento de estudantes e docentes sobre a temática.

3.1.2 Do caminho percorrido pelas valsas legislativas à Curricularização da Extensão

Compreendendo que a dança faz parte do currículo dos cursos de Educação

Física das IES, é interessante analisar e compreendê-los, bem como as mudanças que acompanham esses documentos. A legislação passou por algumas mudanças que delineiam uma nova forma de se fazer e olhar para o currículo. A curricularização da extensão surge enquanto uma possibilidade de aproximar a universidade e a comunidade, proporcionando atividades que tenham um viés social, o que contribui para a formação humana dos estudantes.

Nesta subseção, será analisado o estado do conhecimento acerca da curricularização da extensão na macroesfera, dos cursos de licenciatura no Brasil, para a microesfera da curricularização da extensão inserida no curso de Educação Física das IES brasileiras.

3.1.2.1 Curricularização da Extensão nos cursos de licenciatura no Brasil

Sobre a investigação de como a curricularização da extensão se apresenta nos cursos de licenciatura no Brasil⁷, três pesquisadores (de modo individual) realizaram um levantamento dos artigos científicos, entre 15 de março e 7 de abril de 2022. A busca ocorreu nas bases de dados: Portal Periódicos Capes e Portal Scielo.

Os pesquisadores utilizaram como descritores as palavras-chave: (“Extensão” OR “Extensão Universitária” OR “Curricularização da Extensão”) AND (“Formação Inicial” OR “Formação Docente” OR “Processo Formativo” OR “Formação de Professores” OR “Ensino Superior”) AND “Licenciatura”. Após essa primeira busca, o número de produções encontradas foi de 1.758.

Na tentativa de ampliar o número de artigos sobre o tema, realizou-se um levantamento na base de dados do Google Acadêmico, utilizando a combinação dos descritores: “Curricularização da Extensão” e “Licenciatura”, que resultou em 53 artigos. Com a pré-seleção realizada dos estudos, os três pesquisadores, de forma conjunta, compararam seus achados e analisaram a produção científica encontrada.

Foram encontrados 1.811 artigos, sendo 1.270 no Periódicos Capes, 488 no Portal Scielo e 53 no Google Acadêmico. Em posse dos achados, para que o artigo fosse incluído na análise, era necessário ter sido publicado entre 2018 e 2022, devido à Resolução CNE/CES n° 07 de 7 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes

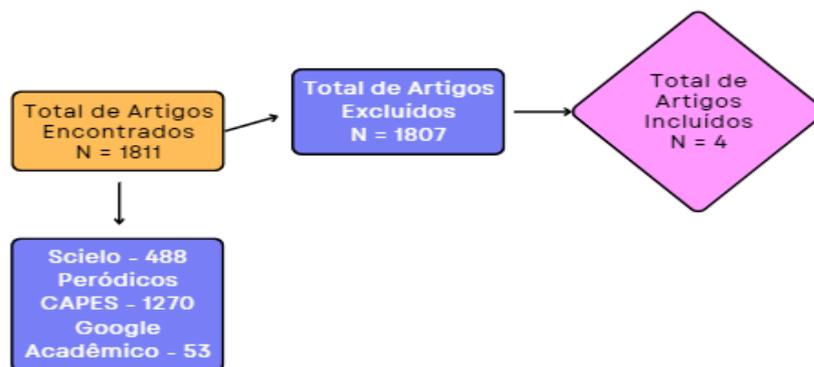
⁷ Este estado do conhecimento é fruto da pesquisa publicada pela autora e colaboradores na Revista Teoria e Prática.

para a curricularização da extensão (BRASIL, 2018) e que se apresenta como um dos documentos primários de análise.

Além disso, o artigo precisava: a) abordar a temática do estudo (curricularização da extensão nas licenciaturas); b) estar publicado no formato de artigo científico (verificado por pares); c) abordar a realidade Brasileira; e d) estar disponível na íntegra.

Os artigos que não atenderam a esses critérios foram excluídos pelos seguintes motivos: a) não estavam dentro do recorte temporal de 2018-2022; b) não versaram sobre a temática da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura; c) foram publicados no formato de ensaio, tese ou dissertação; d) não abordavam a realidade Brasileira; e e) não estavam disponíveis na íntegra. Sendo assim, após o levantamento e a análise das produções, considerando os critérios de exclusão (Figura 1), foram selecionados quatro artigos, os quais se configuram como a produção científica explorada nesta pesquisa (SOUZA et al., 2023).

Figura 2: Fluxograma da seleção da produção



Fonte: Adaptado de Souza et al. 2023.

3.1.2.2 Curricularização da Extensão nos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil

Para a segunda análise, que investiga como a curricularização da extensão se apresenta no âmbito da educação física e a sua legitimação, utilizou-se as bases de

dados⁸ Scielo, Pubmed, Google Acadêmico, Lilacs, Portal Periódicos CAPES e Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES, com os descritores “Curricularização da Extensão” e “Educação Física”, combinados com o operador booleano AND.

Assim, delimitou-se um recorte temporal de 2018-2022 e adotou-se esse período intencionalmente, pois se trata do ano em que a Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), foi efetivada. Essa resolução estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7, da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que consta enquanto documento primário desta pesquisa.

Como resultado da busca nas bases de dados, encontrou-se 215 artigos que foram analisados a partir de critérios de inclusão e exclusão. Para a inclusão, foram adotados os seguintes critérios: a) ser artigo original; b) ter sido publicado no período de 2018 a outubro de 2022; e c) abordar a temática da curricularização da extensão ou da extensão nos cursos de educação física.

Foram excluídos os artigos que: a) abordavam a curricularização da extensão de maneira geral, abordando outros cursos que não o educação física; b) se tratam de Projetos Políticos Pedagógicos e/ou currículos de cursos; c) produção de caráter de relato de experiência, revisão, ensaio, resenha, anais de evento, podcasts, resoluções e leis; e d) estudo duplicado.

A análise inicial se constitui por meio da leitura do título, resumo e palavras-chave, seguido da leitura dos textos na íntegra. Assim, dos 215 textos iniciais, 210 se encontram na plataforma “google acadêmico”, 4 na base de dados “Pubmed” e 1 no Portal Periódicos CAPES. As bases: Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, Lilacs e Scielo não obtiveram nenhum resultado a partir dos descritores utilizados. Sendo assim, após levantamento e análise da literatura disponibilizada (Figura 1), segundo os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 4 artigos, os quais se encontram evidenciados nesta pesquisa.

A partir da leitura realizada nos artigos selecionados, compreende-se questões ambíguas que se apresentam nos textos, ora se aproximando da teoria posta pelas leis e resoluções, ora se afastando delas.

⁸ As bases de dados das duas revisões acerca da curricularização da extensão divergem uma vez que a revisão 3.1.2.1 advém de uma pesquisa já publicada pela autora e colaboradores, a revisão 3.1.2.2 foi feita a partir de uma visão mais ampla, já que a busca limitada ao curso de EF diminuiu os resultados das buscas de forma drástica.

3.1.2.3 Curricularização da extensão: Como se apresenta na literatura?

Esta subseção têm como foco apresentar o entendimento da curricularização da extensão a partir da análise breve e técnica acerca dos estudos escolhidos a partir do estado do conhecimento, para tanto, a partir da leitura na íntegra dos artigos, apresenta-se seu conteúdo.

A produção de Cortez et al. (2019) intitulada “*A Curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da Universidade de Passo Fundo*”, objetiva verificar como acontecem as ações extensionistas no curso de física na UPF. Os autores concluíram que a extensão proporcionou, aos discentes, uma aproximação com a comunidade externa e uma evolução significativa para a práxis pedagógica dos futuros professores. Além disso, o projeto de extensão proporcionou a desmistificação do ensino da física, facilitando o entendimento e o diálogo do conhecimento com a comunidade externa.

O artigo “*Extensão Universitária e formação inicial docente nos cursos de licenciatura da UNEB Campus IV – Jacobina (BA)*”, de Dourado e Salvadori (2020), objetiva compreender qual é o papel e as contribuições da extensão universitária na formação inicial de professores e aponta que, para a implementação da curricularização da extensão na universidade analisada, sua organicidade deve ser feita de forma participativa e como ato de resistência e democratização do ensino.

O estudo intitulado “*Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores*”, das autoras Santos e Gouw (2021), buscou compreender as contribuições da extensão no processo formativo dos licenciandos, por meio de observações e entrevistas. Como resultado, as autoras entendem que a extensão permitiu, aos estudantes, articular os estudos teóricos à prática e vivenciar as atividades da profissão escolhida.

Costa et al. (2019), em seu trabalho: “*Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas*”, mostra como se apresentou o trilhar da inserção da extensão nos currículos em um curso de licenciatura em matemática e descreve alternativas encontradas por professores do curso, buscando responder os desafios e as fragilidade identificadas.

O artigo de Nozaki, Hunger e Ferreira (2022), intitulado: “*Práxis e curricularização da extensão universitária na educação física*”, objetivou analisar a construção da práxis pedagógica no processo de extensão universitária em um curso de educação física, identificando as fragilidades e potencialidades da extensão no processo formativo dos estudantes.

Hartwig et al. (2022) propõe, em seu estudo, identificar a qualidade dos projetos de extensão da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, no que tange a organização, a satisfação e as interfaces com a formação dos estudantes.

A produção científica: “*Contribuição da extensão universitária na formação em educação física*”, de Da Costa et al. (2022), buscou compreender a contribuição da extensão universitária na formação acadêmica de egressos dos cursos de educação física da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Ávila et al. (2022), em seu trabalho “*A Curricularização da Extensão: Feedback de acadêmicos do curso de educação física sobre uma vivência realizada junto ao projeto atenção à saúde da pessoa com deficiência da UNIJUÍ*”, analisa um evento chamado “Movimento Delivery”, realizado de forma remota por estudantes de educação física e as suas implicações para a formação inicial dos estudantes.

A partir das propositivas elencadas em cada um dos textos analisados, evidenciou-se interlocuções entre as produções que caminham lado a lado, na tentativa de compreender as ações extensionistas.

Os textos apresentam as primeiras narrativas acerca da extensão universitária, que teve suas primeiras referências apontadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e na Constituição Federal de 1934, ganhando cada vez mais força por meio dos movimentos sociais de estudantes. Em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação é elaborado, entretanto, foi em 2001 em que sua primeira aprovação ocorreu (Costa; Dourado, 2019; Salvadori, 2020).

Surge, então, em consonância às discussões acerca da extensão universitária, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), um avanço no que tange a extensão universitária, uma vez que se encontrava fora das pautas na universidade. Logo, é a partir do FORPROEX e do PNE que a extensão alcança seu lugar de destaque ao lado da tríade indissociável da IES: o ensino, a pesquisa e a extensão.

A compreensão conceitual, sobre a extensão, decorre de contextos historicamente postos, no qual a universidade recebia um caráter assistencialista e tinha o dever de retornar a sociedade o conhecimento aprendido dentro dos muros da universidade. O propósito da extensão nas IES, de acordo com os achados, decorre de uma via de mão única, onde “os intelectuais da academia transmitiam o seu conhecimento para a comunidade, não havendo reconhecimento do saber e da cultura popular” (DOURADO; SALVADORI, 2020).

Foi no ano de 1990 que a extensão universitária abriu espaço para agregar, em seu rol, os novos conhecimentos produzidos em interação com a sociedade. A produção de Cortez et al. (2019) apresenta, como ponto de partida, justamente, a inseparabilidade dos pilares que formam a universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em contrapartida, um olhar voltado a uma reflexão crítica, inclusiva e humana, atualmente, compreende-se as ações extensionistas como um “processo no qual a Universidade atua na comunidade” (CORTEZ et al., 2019) ou, ainda, uma interação entre universidade e comunidade, permitindo uma troca de saberes e conhecimentos, proporcionando, ao futuro docente, uma experiência profissional e, por isso, deve ter um caráter interprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar (SANTOS, GOUW, 2021; DA COSTA et al., 2022).

Sendo assim, “o papel da extensão na formação inicial é permitir a efetivação do aprendizado articulado às atividades de ensino e pesquisa” (NOZAKI, 2012; NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2022, s/p). Por outro lado, ela não pode ser vista como uma ação qualquer, mas deve ter, em seu entendimento, a possibilidade de participação efetiva do acadêmico, “promovendo uma formação mais significativa ao mesmo tempo que oportuniza a constituição da identidade do sujeito, promovendo uma atuação no campo de trabalho, de forma que a interação com pares possibilite o desenvolvimento do sentimento de pertencimento” (SILVA, 2023, p.6)

Ao mesmo passo em que a curricularização da extensão encontra, em seu processo, potencialidades para alavancar os estudos da formação inicial, encontra também percalços em seu caminho. Gadotti (2017) afirma que uma das fragilidades da curricularização da extensão é que ela se encontra predominantemente fora das salas de aula, em projetos isolados, que se afastam do ensino e da pesquisa.

Hartwig et al. (2022) aponta que existem algumas fragilidades encontradas nos projetos de extensão, sendo elas: “dificuldades como organização e articulação do projeto; integração das disciplinas do curso de graduação na prática da extensão; relações sociais; escassez de recursos; continuidade da ação de extensão e entre outras” (HARTWIG et al., 2022, p. 96).

Silva (2023) aponta que a meta apresentada no PNE proporciona um avanço no contexto acadêmico, entretanto, como entraves, compreende-se que a lei, ainda que obrigatória, muitas vezes, não se efetiva no campo formativo, o que compreende que a legislação não se mostra suficiente para concretizar a meta. Além disso, ela requer uma mudança no corpo docente, no que tange a compreensão da importância e das possibilidades que a curricularização pode proporcionar, visto que, se essas atividades não forem entendidas enquanto essenciais no processo de formação, podem ser deixadas de lado, ou, ainda, não cumpridas (FÁVERO, 1999; SILVA; KOCHNANN, 2018).

A curricularização da extensão se apresenta como uma possibilidade de enriquecer a formação inicial ao atrelar esses projetos extracurriculares de extensão na grade curricular, aumentando o contato da comunidade com a universidade, uma vez que, a partir da Resolução N°7/2018, as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% da carga horária da graduação, se tornando parte da matriz curricular (BRASIL, 2018).

Ávila et al. (2022) afirma que a aproximação de disciplinas curriculares à extensão universitária permite que os estudantes vivenciem o contato com a comunidade e a vida fora da instituição, permitindo compreender que a extensão não se trata apenas de uma atividade complementar ao currículo, mas sim experiências que serão aplicadas no dia a dia da graduação e do futuro profissional, construindo a práxis pedagógica e a identidade docente.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) apresenta, em sua proposta, uma ação extensionista, uma vez que aproxima o estudante de seu campo profissional e da comunidade. O ECS tem, em sua conjectura, uma aproximação com a rede de educação básica, ponto que Santos e Gouw (2021) consideram primordial no processo de consolidação das licenciaturas. Por outro lado, as autoras afirmam que o papel das escolas, na formação inicial dos futuros docentes, não deve limitar-se apenas ao Estágio Curricular Supervisionado. Dessa forma, elas sugerem o

planejamento de ações colaborativas que visem enfrentar as dificuldades da profissão docente.

Santos e Gouw (2021) apontam, em seu texto, a extensão como uma prática de formação que deve ser valorizada, pois é por meio dela que se possibilita a construção de novos conhecimentos. As IES devem ter compreensão plena dos fatores que contemplam sua realidade local, além das questões sociais, econômicas e culturais que fazem parte do seu cotidiano, para, assim, construírem, de forma democrática, uma matriz curricular plural que se apresente de forma a articular a teoria e a prática, bem como os conhecimentos da universidade à realidade da profissão, constituindo a identidade do profissional que ali se forma.

3.1.3 Resultados e discussão: O que se tem na academia?

Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão propostos nas análises das três revisões, surgem 16 (dezesseis) produções que foram selecionadas para análise e discussão neste trabalho. Dentre elas, oito são do estado do conhecimento, referente à dança na formação inicial, quatro referente ao estado do conhecimento, acerca da curricularização da extensão nas licenciaturas, e quatro sobre a curricularização da extensão na EF.

Quadro 2: Produções selecionadas para análise

TÍTULO	AUTOR	ANO
A Curricularização da Extensão no curso de licenciatura em Física da Universidade de Passo Fundo	Cortez et al.	2019
Curricularização da Extensão: O desafio no contexto das licenciaturas	Costa	2019
O que ensinar sobre dança no ensino médio?	Diniz; Darido	2019
Formação inicial em Educação Física e a construção dos saberes em dança: relações com a extensão universitária	Kleinubing, Dal-cin	2020
Extensão universitária e formação inicial docente nos cursos de licenciatura da UNEB Campus IV – Jacobina (BA)	Dourado; Salvadori	2020
Dança: um conteúdo desafiador	Guimarães, Bianchini	2020
Ensino da Dança sob a perspectiva multicultural de currículo em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II: Uma experiência possível e necessária	Silva	2020
Contribuições da Curricularização da Extensão na Formação de Professores	Santos; Gouw	2021
Movimentos não ritmados: Barreiras para o ensino da dança nas aulas de educação física	Itacaramby	2021
A Extensão Universitária e suas interfaces com a formação inicial em Educação Física	Hartwig et al	2022

Contribuição da extensão universitária na formação em educação física	Da Costa et al	2022
A Curricularização da Extensão: feedback de Acadêmicos do curso de Educação Física sobre uma vivência realizada junto ao Projeto Atenção à Saúde da pessoa com deficiência da UNIJUÍ	Ávila et al.	2022
Práxis e Curricularização da Extensão universitária na Educação Física	Nozaki; Hunger; Ferreira	2022
Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em educação física	Alencar <i>et al.</i>	2022
Saberes Docentes: A dança na formação inicial e continuada de professores de educação física	Alves	2022
O ensino da dança nas aulas de educação física na educação infantil em escolas de Cuiabá-MT	Oliveira	2022

Fonte: A autora.

O caminho a ser trilhado, neste tópico, é a reflexão crítica acerca dos resultados encontrados acima, a partir das lentes do materialismo histórico-dialético e da abordagem qualitativa. Logo, a união dessas propositivas não de gerar resultados e reflexões que possuem sentido e significado para a comunidade acadêmica e externa, principalmente no que tange a extensão universitária e suas possibilidades em relação a dança.

Os dados apresentados, no quadro, evidenciam dezesseis artigos que atendem as especificidades da pesquisa, que visam a compreensão e o mapeamento dos saberes e conhecimentos acerca da curricularização da extensão em sua macroesfera, perpassando sua percepção no campo da educação física até a dança enquanto uma microesfera.

Para dialogar metodologicamente com os dados coletados, optou-se por utilizar a análise de conteúdo (RICHARDSON, 2017), criando categorias para essas temáticas que se aproximam, auxiliando em uma interpretação mais profunda dos estudos posteriores. Sendo assim, surgem as categorias de análise: a) dança nos documentos; b) dança nos Currículos da Formação Inicial; c) dança na Educação Básica; e d) dança e a Extensão Universitária.

Para compreender a categorização, faz-se relevante compreender o fato de que as categorias são fluídas e as produções selecionadas para análise podem transitar em mais de uma categoria. Das produções que se apresentam, a partir do estado do conhecimento acerca da curricularização da extensão e que, não tem diretamente relações na escrita para com a dança, serão analisados, por meio das

teias da escrita, que se relacionam às categorias, as quais os artigos se encontram, e a dança, a partir de outros autores, complementando as discussões.

3.1.4 O Pertencer Acadêmico: O lócus da pesquisa acerca da Curricularização da Extensão

O materialismo histórico-dialético busca entender a origem do problema a partir de sua totalidade, olhando para o objeto com todas as suas esferas, sendo que a base material é o modo de produção capitalista, o qual concentra riquezas, amplia a pobreza, prioriza a propriedade privada, a exploração do trabalho e expropriação do tempo dos trabalhadores.

Nesse modo de produção, em que a sociedade vive atualmente (2023), as classes sociais são distintas e esse ideal perpetua no âmbito escolar e na universidade, uma vez que, nesses campos, os futuros professores estão propícios a encontrar contradições como negligência de conteúdo, além de disputas entre disciplinas e grandes áreas para o currículo.

Entendendo que, nessa perspectiva, o campo da dança se encontra invisibilizado, por causa das questões de infraestrutura, resistência dos estudantes e dificuldade dos professores de aplicar a dança em suas aulas, devido a uma lacuna que surge durante o processo de formação inicial. Assim, as discussões aqui apresentadas buscam entender, a partir das categorias propostas, as relações que a dança abarca, com seu pertencimento no currículo do ensino superior.

3.1.4.1 Dança nos Documentos

As experiências e vivências individuais e coletivas constituem a essência do sujeito. As teias de relações, que se formam durante a vida, são parte essencial de um processo de amadurecimento, autoconhecimento e formação humana. A dança, a partir de suas propostas teórico-práticas, proporciona, aos seus praticantes, a possibilidade de, por meio do seu corpo, transformar valores, crenças, conceitos, pensamentos e emoções em movimento, sentindo o mundo e ser sentido (SOUZA, 2011).

Embora os documentos norteadores da Educação Física coloquem a dança, enquanto conteúdo obrigatório no âmbito da educação básica e do ensino superior, ainda assim ela é vista como um tipo de atividade extracurricular ou associada a datas

comemorativas e eventos selecionados, o que a coloca nas margens do processo formativo (DINIZ; DARIDO, 2019; MARQUES, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que tange a Educação Física e o ensino da dança, aponta que esse conteúdo deve ser trabalhado na escola a partir de atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1997). Para além do PCN dar luz sob o conteúdo da dança, outros documentos auxiliam, de forma direta, no entendimento do que deve ser ensinado sobre dança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge enquanto proposta de criação, desde a Constituição Federal de 1988, entretanto, apenas em 2014, com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo lançadas, que o documento ganha força para de fato ser elaborado e publicado (DINIZ; DARIDO, 2019).

A BNCC busca servir como um documento norteador, estabelecendo direitos mínimos de aprendizagem dos estudantes e, assim, estrutura-se, apresentando habilidades e competências que devem fazer parte do ensino, a partir dos preceitos e metas do PNE. Os objetivos de aprendizagem, que o documento apresenta, funciona como uma bússola, ao orientar a elaboração dos currículos. Devido à BNCC ser um documento nacional, essa forma de organização busca fazer com que os currículos sejam mais coesos de forma geral (BRASIL, 2018).

Marques (2012) afirma que o ensino da dança nas escolas deve ser focado nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que ela não provém apenas de repertório⁹, mas que deve ser entendida enquanto linguagem, para que possa auxiliar os estudantes a compreenderem, perceberem e lerem, criticamente, o que dançam.

Diniz e Darido (2019), ao analisar a BNCC, apresentam os temas propostos no que tange o ensino da dança. Observa-se, então, que os conteúdos apresentados incorporam a dança em contexto comunitário e regional para o 1º e 2º ano e, conforme os anos vão avançando, ela se apresenta em contextos cada vez mais amplos, como: a dança no Brasil e no mundo; danças de matrizes indígenas e africanas; danças urbanas; e danças de salão. Para o ensino médio, oculta-se um direcionamento específico para a cultura corporal da dança, como observa-se na tabela abaixo.

⁹ O repertório que a autora apresenta se refere as produções corporais contextualizadas pelos estudantes por meio de pesquisas, investigações e conversas, além da incorporação da dança, enquanto um ato afetivo. (Marques, 2012; Itacaramby, 2021)

Tabela 1: Proposta da BNCC acerca dos conteúdos que devem ser ministrados no ensino da Dança

Temas propostos	Ciclos
- Danças do contexto comunitário e regional.	1º - 1º e 2º ano
- Danças do Brasil e do mundo. - Danças de matriz indígena e africana.	2º - 3º ao 5º ano
- Danças Urbanas.	3º - 6º e 7º ano
- Danças de salão.	4º - 8º e 9º ano
- Não há direcionamentos específicos aos conteúdos da cultura corporal.	5º - 1º ao 3º do EM

Fonte: Diniz, Darido (2019)

Essa seleção reitera a visão empírica de que a dança deve ser lembrada apenas em datas comemorativas. Catabriga (2022) corrobora com os achados das autoras citadas, uma vez que, em seu texto¹⁰, a autora apresenta que os estudantes do Ensino Médio entendem que, o objetivo da dança nas aulas de EF é visto apenas como sinônimo de apresentações de fim de ano, bem como festas e datas comemorativas, isso porque a vivência dos estudantes se espelha apenas nesse âmbito, visto que a participação da dança na vida acadêmica dos estudantes se deu apenas nessas datas.

Essa problemática pode ser entendida a partir das percepções dos estudantes (E75) “[...] As danças que aprendi foram usadas apenas para apresentações que eu não me interessava em fazer” ou ainda “[...] dancei apenas na festa junina (todo ano a mesma coreografia)” (E84) (CATABRIGA, 2022, P. 21).

Dessa forma, destaca-se que a presença das Danças Urbanas no currículo “ressalta a relevância dessas manifestações em território nacional, destacando o papel delas na construção da identidade juvenil” (DINIZ; DARIDO, 2019, p. 12). Na pesquisa de Catabriga (2022), a autora afirma que as danças evidenciadas como de maior interesse dos estudantes do EM foi justamente as Danças Urbanas, em especial o Funk; Break; Hip Hop; Street Dance; K-pop e FreeStep.

¹⁰ CATABRIGA (2022) no texto: “Dos passos aos (des)compassos da prática pedagógica: o suporte estrutural dos documentos norteadores e o olhar do estudante para a dança na escola”.

Compreender a realidade e o contexto social a qual os estudantes estão inseridos é basilar para o ensino da dança. Entendendo que os documentos são normalmente redigidos por pessoas e organizações que estão diretamente envolvidas com o setor privado e as questões neoliberais, no que tange o ensino da dança, é comum e esperado que os ritmos e estilos musicais considerados periféricos, como o funk e o hip hop, por exemplo, sejam invisibilizados diante da sociedade capitalista em que vivemos.

A partir das análises observa-se que tudo que é periférico é marginalizado. O funk, atualmente, sofre resistência para ser trabalhado dentro do âmbito escolar, pois se entende, a partir de uma construção social, de que se trata de um estilo musical e de um ritmo vulgar. Ademais, deve-se levar em consideração que existem diferentes tipos de funk: 150 bpm; Funk consciente; Funk Carioca; Funk SP; Funk Ostentação; Mega Funk; dentre muitos outros subestilos (BARCIELA, 2015).

Para o ensino da dança, o funk pode ser trabalhado de diversas formas dentro da educação básica e do ensino superior e não deve ser invisibilizado por suas raízes e referências. Logo, cabe trabalhar os aspectos que envolvem o gênero, a sexualidade e o papel da mulher. Assim, a dança possibilita o trabalho de todas essas perspectivas dentro do campo escolar e possui potência para ir além e explorar as habilidades corporais que estão no dia a dia dos estudantes e que, frequentemente, são ocultadas do ensino.

O exemplo usado do funk, se apresenta para reiterar o ideal de que os (pré)conceitos que existem, acerca da dança, por parte de docentes, discentes, coordenação escolar, organismos mundiais e políticos, coloca a dança em pauta apenas como um ato inocente, sem voz e perspectiva, quando, na verdade, ela é uma potência a ser explorada, que corrobora com as diversas temáticas transversais que permeiam o campo educacional.

Não obstante, poderia ser colocado como exemplo até mesmo outras práticas corporais que foram negligenciadas por anos, como o Skate, que hoje é uma modalidade olímpica passível de admiração, embora, na década de 80, fosse tido como uma prática marginal (VELOZO; DAOLIO, 2013). Foi a Luiza Erundina, em 1988, enquanto prefeita de São Paulo, que descriminalizou a prática do Skate. Dessa forma, o ato de olhar, de forma humanizada, para o esporte, possibilitou um crescimento da prática e estreitou os laços entre a política e o esporte (BRANDÃO, 2014).

Gadotti (2000) afirma que todo ato educacional é um ato político. Na presente pesquisa, afirma-se que a arte é um ato de resistência, pois a dança é plural, significativa e transformadora e deve estar presente nos currículos enquanto um agente que possibilita a formação humana, sem julgamentos rasos envolvidos, dotado de perspectiva crítica e compreensiva.

3.1.4.2 Dança nos Currículos da Formação Inicial

Compreender como a dança se apresenta na obrigatoriedade dos documentos norteadores, acarreta analisar como ela se apresenta nos currículos do ensino superior. Ao compreender uma lacuna no ensino da dança na educação básica, automaticamente o olhar volta-se para a formação inicial de professores, sendo nesse momento que a práxis pedagógica corrobora para a constituição da identidade docente.

Assim como os documentos norteadores apresentam a dança enquanto um conteúdo obrigatório dentro do componente curricular da educação física na educação básica, no ensino superior, a dança se encontra alicerçada enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física (ALENCAR et al., 2022).

Miranda (1994) afirma que existem desafios atrelados à dança na formação inicial em Educação Física no ensino superior, como a baixa preocupação pelo entendimento da sua estrutura, significado, valor e importância (ALENCAR et al., 2022). Esse olhar, puramente técnico e cético para o ensino da dança, ocasiona lacunas no processo de formação inicial, que reverberam na educação básica.

Assim, os profissionais possuem dificuldade na aplicação do conteúdo da dança, por não terem proximidade com a temática, contato suficiente com a dança na formação inicial e se sentir inseguro para aplicar a temática, bem como a infraestrutura precária nas escolas e a resistência dos estudantes (CATABRIGA, 2022; BRASILEIRO, 2010).

Esta disparidade ocorre pois, apesar de as diretrizes e legislações apresentarem propositivas que devem ser tratadas na formulação do currículo, prevalece uma disputa no campo educacional acerca de quais componentes devem fazer parte do currículo com maior relevância. Logo, entende-se que, para que se possa compreender a atualidade, se faz necessário entender o passado.

Culturalmente, a EF teve sua sistematização ao fim do século XIX, em um momento em que o país transitava para uma sociedade capitalista, o que, no período, a prática de exercícios foi entendida como uma prática positiva, que diferia o sujeito em aptidão física e capital social (MASCARENHA, et al., 2013).

Em 1851, a Reforma Couto Ferraz introduziu a EF nas escolas e, em 1882, Rui Barbosa, por meio de uma reforma, definiu a ginástica como obrigatória. Por outro lado, foi apenas em 1920 que a EF apareceu nas reformas educacionais enquanto componente curricular.

A partir desse momento, a educação física perpassa por 5 tendências: higienista, militarista, pedagogicista, esportivista e popular, que culminaram no que a educação física é hoje. O início se deu pela tendência higienista, que tinha um caráter segregador, promovendo assepsia social. A tendência militarista buscava, por meio do exercício, preparar militares para representar o país em guerras, mantendo uma visão biologicista e individualista. A tendência esportiva evidenciava uma preocupação para que o estudante se tornasse um atleta e, assim, mantinha foco nos treinamentos esportivos e na fisiologia, diferente da tendência popular, que declina o biologicismo e inicia discussões transversais à educação física (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

A EF foi, muitas vezes, entendida dentro do ambiente escolar enquanto uma mera atividade que tinha, como objetivo único, melhorar a aptidão física dos estudantes, além de influir no comportamento, moldando o caráter dos estudantes. Na época, a EF assumiu algumas formas enquanto componente estrutural curricular: esportes, lutas, jogos e ginástica (BRATCH, 2010).

Essas tendências corroboram com a esportivização da Educação Física e esse movimento se dá a partir da conversão ou da transformação de uma prática corporal em esporte (GONZÁLEZ, 2008).

A aptidão física foi, por muito tempo, critério fundamental para selecionar e organizar os conteúdos. Dessa forma, a dança era mantida “embaixo dos panos”, invisibilizada, visto que sua prática na escola não proporcionaria a representatividade da nação em um cenário internacional, da mesma forma que o esporte o faria, por exemplo (BRACHT, 2010).

Assim como a dança (atualmente), o esporte é um conteúdo previsto no currículo e tem sua importância, entretanto, observa-se que tal modalidade vem ocupando espaço demasiado no currículo e no campo escolar, isso, porque, a prática

pedagógica do professor, inserido no campo escolar, advém de uma formação onde o currículo privilegiou toda uma dimensão esportiva. Sendo assim, é provável que os professores se sintam mais preparados e confortáveis em dar ênfase para esse conteúdo (ILHA; HYPOLITO, 2016), além de escolherem aleatoriamente os conteúdos das aulas, levando em consideração a identificação pessoal com os temas (RODRIGUES; CORREIA, 2013).

Os estudantes de Educação Física geralmente optam por um curso universitário de Educação Física devido à sua própria prática esportiva. Para a maioria dos estudantes de Educação Física, a questão relacionada ao estudo esportivo está determinada: eles estudam “esportes” e por sua vez o “esporte” é reproduzido no curso universitário. [...] O currículo tradicional adotado nas licenciaturas de Educação Física geralmente prioriza de estudos esportivos e conseqüentemente, as técnicas de movimento se replicam na Educação Física da escola (ITACARAMBY, 2021, p. 58).

Esse aligeiramento do currículo acontece a partir da formação generalista existente nos cursos de formação inicial em educação física (ALENCAR et al., 2022; ITACARAMBY, 2021), que invisibiliza a dança, buscando priorizar conteúdos que já são comumente mais explorados, como os esportes. Ademais, a dança não é o único conteúdo invisibilizado, entretanto, para o presente estudo, ela se apresenta como um ato de resistência, que deve ser incluído no currículo de maneira assertiva, não ficando as margens do ensino.

Itacaramby (2021), a partir de uma entrevista com professores de EF da educação básica, questiona acerca da disciplina de dança na formação inicial. De forma unânime, todos os professores entrevistados afirmam não se sentirem preparados para atuar com a dança no chão da escola. Dentre as respostas, um dos professores afirma que “fugiu” da disciplina, uma vez que era optativa e ele não tinha interesse. Outra entrevistada aponta que teve a disciplina de dança, mas de forma muito superficial, faltando aprofundamento teórico-prático, corroborando com outra professora entrevistada, que afirma que a formação inicial com a disciplina de dança não a preparou para o campo escolar.

Peres, Ribeiro e Martins Junior (2001) analisaram a visão dos professores de EF sobre a dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Maringá-PR. Os resultados apontam que 68,4% dos participantes tiveram disciplinas sobre a dança na formação inicial, 84,2% sabiam que a dança faz parte do currículo da EF do

Paraná e 15,8% afirmaram que têm dificuldade de trabalhar com a dança devido à falta de conhecimento.

A análises apontam que a dança ainda é tida como um conteúdo erudito, que está sob (pré)conceitos de estudantes e profissionais da área, que precisam ser destrinchados para que se exista uma ótica mais humana e crítica para esse conteúdo. Para que tal mudança ocorra é necessário analisar os currículos das universidades, após as alterações sofridas pela curricularização da extensão, uma vez que possivelmente essas ações extensionistas abram as portas da universidade para a comunidade, fazendo com que a dança tenha um lugar de visibilidade, proporcionando todas as suas potencialidades enquanto modalidade, bem como oferecendo formação inicial e continuada aos profissionais da educação física, para que de “cours en cours”¹¹, a dança se torne um conteúdo que seja levado em consideração de maneira séria, compreendendo os aspectos históricos e técnicos e despertando reflexões críticas acerca dos temas que envolvem a sociedade.

3.1.4.3 Dança na Educação Básica

A educação física compõe o rol de componentes curriculares da educação básica e, dentre os conteúdos obrigatórios a serem aplicados, no chão da escola, está a dança. Nesse sentido, Guimarães e Bianchini (2020) afirmam que, apesar do caráter positivo que a dança tem na formação do estudante, o esporte ainda é o conteúdo mais utilizado no Ensino Fundamental e Médio, entretanto, ao observar a gama de conteúdos presente na EF, percebe-se que muitos ainda se mantêm “debaixo do tapete” como: dança, lutas, atividades expressivas, ginástica, práticas corporais de aventuras, atividades aquáticas, dentre outras.

A partir dos achados discutidos anteriormente, compreende-se que o professor, geralmente, vai aplicar os conteúdos que, dentro da cartela da BNCC e documentos norteadores regionais e estaduais, estejam mais próximos da sua realidade e de sua competência física.

Alves (2022), em sua pesquisa, objetivou analisar a formação inicial e continuada de professores de educação física, entre educação básica e ensino superior. No estudo, a autora aponta que a experiência anterior com a dança

¹¹ Cours é um passo preparatório ou de deslocamento, comum no Ballet, que significa correr em francês.

influencia, de maneira direta, na aprendizagem da disciplina, na formação inicial e na segurança para ministrar o conteúdo na educação básica.

Betti (1999) converge com os achados de Alves (2022), quando indica que o professor de EF é visto como alguém que domina, de forma física e teórica, todas as práticas corporais, sendo referência nos movimentos específicos dessas práticas. Assim, essa ideia faz com que os docentes se sintam constrangidos em afirmar que não dominam a execução motora de alguma prática.

A dança, nesse panorama, é vista como um desafio, pois, naturalmente, quando se pensa em dança, se pensa em ballet clássico ou ainda danças feitas em duplas, que tem um caráter técnico e rígido muito elevado. Em contrapartida, Marques (1997) aponta que a dança na escola não deve ter um caráter apenas técnico, mas deve-se unir aos propósitos educacionais, sem esquecer o caráter criativo, para que seja possível traçar relações entre a dança, a educação e a sociedade.

A insegurança acerca do trato da dança na escola, que, como discutido, advém diretamente do processo de formação inicial do professor (além de outras esferas como infraestrutura e resistência dos estudantes ao conteúdo) prejudica a aplicação do conteúdo, visto que o medo faz com que a superficialidade permaneça.

Miranda (1994) aponta que a forma na qual a EF aborda o trato da dança não proporciona, ao futuro professor, conhecimento e confiança para ensinar a dança a outros. As lacunas, no campo da formação inicial, se apresentam e recaem sob a educação básica, onde raramente é desenvolvida, justamente por conta da não-qualificação dos professores.

Em relação a infraestrutura das escolas de educação básica, Guimarães e Bianchini (2020) apontam que

Pensando no contexto estrutural das escolas, para se desenvolver a dança não necessariamente precisa-se de uma sala com os melhores equipamentos eletrônicos, basta um aparelho de som, um pátio, quadra ou qualquer outro espaço amplo para aplica as estratégias elencadas pelo professor. O espaço não deve impedir o desenvolvimento da dança, pois mesmo com as quadras esportivas em situações lastimáveis continua-se a ensinar os esportes (GUIMARÃES; BIANCINI, 2020, p. 56).

Embora a afirmação tenha fundamento, deve-se levar em consideração toda a pauta existente no que se refere a infraestrutura das escolas, uma vez que a sociedade, a qual vivemos, caminha cada dia mais próxima do uso de tecnologias e ensino a distância. Dessa forma, cada vez mais as escolas de educação básica,

universidades e outras instituições de ensino encontram-se sucateadas pelo sistema neoliberal/capitalista. Muitas vezes, a força de vontade, a competência e a criatividade do professor não são o suficiente para superar essas dificuldades materiais e isso vai impactar, de fato, no conteúdo que está sendo aplicado (NETO; PORTO, 2020).

Além disso, o contexto social em constante transformação, com a ascensão da tecnologia e das mídias digitais, também influencia a forma como os estudantes interagem e se envolvem com as atividades físicas e artísticas, incluindo a dança. Nesse sentido, é importante que a EF e o ensino da dança estejam atentos às demandas contemporâneas e ofereça espaços de reflexão e diálogo sobre as questões sociais, culturais e políticas que permeiam a sociedade atual.

A dança pode ser uma ferramenta poderosa para promover a consciência crítica, a expressão pessoal e a inclusão social, desde que seja abordada de maneira sensível e contextualizada, compreendendo sua potência e seus limites perante os movimentos da sociedade em que estamos inseridos, buscando superá-los. Para tanto, cabe ao professor de EF quebrar os paradigmas de que dançar é difícil, para que ela possa ser desenvolvida como um elemento de formação humana, superando as barreiras impostas pelas situações cotidianas (TONETO, 2010).

3.1.4.4 Dança e a Extensão Universitária

A universidade perpassa pelos séculos com diferentes conceitos e propostas. A de Bolonha, por exemplo, fundada em 1088, tinha grande influência das autoridades católicas e reais, tornando-se locais privilegiados onde o ensino se baseava em leituras e debates mediados pelo professor (WANDERLEY, 2003; CORTEZ et al., 2019).

Na linha temporal da sociedade, a universidade encontra diferentes propostas para sua atuação, sendo referenciada atualmente como um local “responsável pela formação científica da sociedade, promovendo a inclusão social, atendendo e estreitando laços com o setor produtivo, fomentando, assim, benefícios que atendam as demandas de sua comunidade” (GIMEZES; BONACELLI, 2013; CORTEZ et al., 2019, p. 166). Sendo assim, a universidade promove uma aproximação entre os conhecimentos acadêmicos apresentados na articulação teórico-prática, em sala de aula, e a realidade onde se está imersa (MOTTA, 2004).

A universidade então, em 1988, por meio da Constituição Federal, adquire uma indissociabilidade entre três importantes pilares de sua existência: o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino refere-se ao compartilhamento do conhecimento e a formação dos estudantes; a pesquisa envolve a produção de conhecimento original, a investigação científica e a criação artística; e a extensão refere-se às atividades desenvolvidas entre a universidade e a comunidade externa, agindo por meio de projetos sociais na resolução de problemas e disseminação de informações, promovendo o desenvolvimento e a formação humana naqueles que a integram.

O ensino deve ser informado pela pesquisa e pelas experiências práticas da extensão. Rocha (2002) destaca quatro vertentes acerca do caráter da universidade. A primeira se baseia na transmissão vertical de conhecimento, reconhecendo a universidade como prestadora de um serviço assistencialista, sendo detentora do conhecimento, desconhecendo a cultura e o saber popular.

A segunda vertente origina-se na Idade Média e compreende a universidade enquanto um órgão voltado para mudanças sociais, a partir das relações existentes com as igrejas. A terceira base é pautada nas ações sócio-comunitárias, caracterizando, também, mudanças sociais, entretanto esse perfil emerge em 1930, com a participação do Governo Federal, onde ambos, atrelados, entendem as ações extensionistas como eventos que iriam difundir o conhecimento para a camada popular, mantendo a universidade como detentora de todo o conhecimento (CORTEZ et al., 2019).

O quarto pilar surge na Universidade do Recife, a partir dos ideais de Paulo Freire, o qual defende que a extensão universitária deveria ter características culturais emancipadoras, colocando a universidade e a comunidade em consonância com um compartilhamento de saberes, democratizando o conhecimento em todas as áreas (CORTEZ et al., 2019).

Ávila et al. (2021, p. 4) aponta que “a extensão garante enriquecimento no âmbito do conhecimento, de aprendizado e utilização na carreira após a graduação”, ou seja, a extensão é um propulsor no momento de formação inicial e a aproximação com o mercado de trabalho e com a sociedade garante a democratização do conhecimento científico, além da compreensão dos saberes populares. Assim, a extensão universitária se constitui como uma via de mão dupla.

Assimilando que a extensão se faz presente no processo de ensino-aprendizagem na formação inicial, bem como o ensino e a pesquisa, busca-se compreender qual o lugar da dança dentro da extensão universitária, visto que, como estudos apontam (KLEINUBING; DAL-CIN, 2020; CATABRIGA, 2022; BRASILEIRO, 2010), a carga horária na formação inicial destinada ao ensino da dança é insuficiente.

Nesse contexto, a dança, enquanto atividade extensionista, junto a comunidade, pode ser uma oportunidade de difundir o conhecimento acerca da importância da dança, tanto para o corpo físico quanto para a mente, pensando na prática da modalidade. Além disso, é uma oportunidade de possibilitar, aos estudantes, uma formação mais rica e completa, uma vez que a carga horária não se apresenta eficiente para que o futuro professor chegue na educação básica e se sinta seguro de aplicar o conteúdo.

Assim, reitera-se que a mudança deve ocorrer na base estrutural que compõe a formação inicial, ou seja, o currículo, entretanto, viabiliza-se a extensão universitária enquanto uma possibilidade, para além do posto em cena, complementando a formação dos estudantes.

O cenário do ensino superior contemporâneo é profundamente influenciado pelas dinâmicas do capitalismo e do neoliberalismo, sistemas que moldam não apenas estruturas econômicas, mas também as instituições educacionais e as práticas pedagógicas. No Brasil, as políticas educacionais refletem essas ideologias e, entre possibilidades e fragilidades do sistema legislativo brasileiro, algumas normativas sancionadas, dão mais espaço para a discussão da extensão e apresenta potenciais estruturais para configurá-la.

O Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014) tem vigência de 10 anos (2014-2024) e se apresenta enquanto um documento bússola para orientar e alcançar as metas e estratégias propostas para promover a melhoria na qualidade da educação, em todas as etapas e modalidades de ensino. O PNE apresenta, em uma de suas metas, uma proposta de que 10% da carga horária do currículo, na formação inicial, seja constituída a partir de ações extensionistas. Essas ações devem ser sistematizadas formalmente nos currículos, de modo que o estudante tenha possibilidade de vivenciar experiências práticas e interdisciplinares (BRASIL, 2014; COSTA et al., 2022).

A curricularização da extensão pode aparecer em diversos formatos, grupos, projetos, eventos e congressos, porém, ao se apresentar, inserida no currículo, possibilita uma maior adesão a sua prática. Santos e Gouw (2021) apontam que a curricularização da extensão se apresenta como um componente importante no processo de formação, pois a inserção da extensão, ocorrendo formalizada no currículo, possibilita que os estudantes que trabalham ou estudam no período noturno, tenham a oportunidade de participar dessas ações.

Costa (2019) afirma que, apesar do aspecto positivo de ter a extensão inserida no currículo, o ato é passível de preocupação, visto que existe a possibilidade de ocorrer uma banalização da extensão universitária, bem como problemas com a gestão que organiza essas ações.

As potencialidades e fragilidades apresentadas aqui se fazem necessárias para que a frente, se possa compreender, como a curricularização da extensão está se fazendo valer nos currículos de educação física e qual seu impacto na formação do futuro professor.

As políticas educacionais, muitas vezes, refletem interesses neoliberais, priorizando a lógica do mercado em detrimento do bem-estar social e da formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, assim como Dourado e Salvadori (2020, p.13) apresentam a proposta de Curricularização da Extensão, deve-se acontecer “de forma participativa, como ato de resistência e luta pela democracia e por políticas educacionais inclusivas que garantam a educação como direito social de todos”

A curricularização da extensão, no ensino superior, representa um esforço para integrar o campo acadêmico com a sociedade, promovendo uma educação mais próxima da comunidade. Por outro lado, sua eficácia e impacto dependem da forma como é implementada e das lutas contínuas por uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

3.2 DOS IDEÁRIOS SUBLIMINARES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À EFETIVAÇÃO DA AÇÃO GOVERNAMENTAL: OS CAMINHOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO N°7/2018

Percorrer o caminho em busca da compreensão acerca do lugar de ocupação e pertencimento da educação, da formação de professores e das políticas curriculares, induz os atores participantes da cena a compreender os emaranhados

que envolvem a formação inicial, a estruturação do campo dos currículos formativos e os processos de inserção subliminar das ideologias neoliberais transpostas nas marcas estruturadas, por meio dos imperativos conceituais dispostos nas linhas entrepostas dos documentos formativos, que são destinados a formação dos futuros professores da educação básica. Descortinar tais questões possibilita o deslocar rumo a uma movimentação ativa, crítica e reflexiva acerca das temáticas.

A educação perpassa as esferas sociais, culturais, econômicas e políticas, conduzindo, ao estudante, a possibilidade de uma formação humana, sustentada no campo da crítica e da reflexão. A ideia de formação humana, entre os gregos e romanos, se ligava à dicotomia entre o corpo e o espírito e essa ação se dava por meio do exercício físico, possibilitando o desenvolvimento das “faculdades espirituais”.

As problemáticas envoltas à reflexão da formação do ser humano, como o trabalho e a natureza, eram deixadas de lado pela população considerada “inferior”, uma vez que havia uma compreensão de que a formação se dirigia àqueles que não precisavam trabalhar, pois eles podiam se dedicar, de forma integral, às atividades de cunho espiritual (TONET, 2006).

Das análises desenvolvidas a partir de Tonet (2006), entende-se que as teias do capitalismo se emaranham à sociedade e o trabalho passou a ser considerado uma atividade principal, em que aqueles que necessitavam ingressar, nesse contexto, vendiam sua força de trabalho em troca de um salário. Esse cenário apresentava apenas a reprodução de mão de obra, o que significava distanciar-se das potencialidades humanas, restringindo-se a uma forma de produzir mercadorias e conseqüentemente o capital.

Outrossim, a formação humana, inerente ao ser humano, alternou sua constituição ao perpassar por diferentes momentos históricos. Considerando que a formação humana se constrói a partir da educação, o estado-regulador, responsável por apresentar normativas, leis e resoluções que auxiliem no processo educativo e pedagógico, possibilita a formação do sujeito. Em contrapartida, as legislações envoltas a essa proposta apresentam fragilidades que encontram seu alicerce na formação inicial do futuro professor.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) compreende, em seus artigos 205 e 208, a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Por outro lado, o conceito e a compreensão da educação, por vezes, apresentam linearidades e dicotomias em razão dos contextos sociais e econômicos, porque, de acordo com Dourado (2009)

Para alguns, ela (a educação) se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

As contradições instauradas se inserem na sociedade a partir da promulgação de legislações, que, ao passar dos anos, foram se (re)ajustando, buscando atender as necessidades capitalistas e neoliberais. A Lei N° 9394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pautadas nos princípios dos organismos mundiais, os quais apontam para a educação como dever da família e do estado, preparando o estudante para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

Corroborando com as lentes e visões capitalistas, adiante, concatenando com a LDBEN, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovou, mediante a Lei N° 10.172/2001 (BRASIL, 2001), medidas decenais para a educação via força constitucional (2001-2011), transcrita no/pelo documento do PNE, sendo, para tanto, um plano para a nação com objetivos e metas a serem alcançados, cuja responsabilidade transita entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Tal qual a LDBEN (BRASIL, 1996), o PNE (BRASIL, 2014) se articula aos Organismos Mundiais e suas premissas, tal qual a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Plano de Meta Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre tantos outros que convergem em diretrizes que buscam uma educação para todos com acesso universal, além da erradicação do analfabetismo, promoção humanística do País, melhoria da qualidade da educação e outras propositivas que são analisadas pelas lentes do capitalismo, em decorrência dos órgãos que dão as cartas educacionais como a UNESCO, ONU, UNICEF e o Banco Mundial. No período subsequente da aprovação do PNE, até o ano de 2011, muitas das metas não foram cumpridas, o que resultou na sanção da Lei N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014). O PNE, então, inicia um novo decênio (2014-2024), buscando cumprir as propostas colocadas nos documentos referenciados.

Vislumbrando os acontecimentos nos anos 1990, o olhar direcionado para a conclusão da educação básica e a globalização da educação coloca, em perspectiva, uma necessidade outrora esquecida: o olhar para a formação inicial do futuro professor. A formação inicial apresentava-se como responsável por preparar o futuro docente para o campo de trabalho, a partir de uma formação humana e de qualidade, que proporcionasse, àquele estudante, a formação de uma identidade profissional e uma práxis pedagógica, que só pode ser adquirida por meio de uma formação teórico-prática, que relacione o ensino, a pesquisa e a extensão, para que se constitua o agir pedagógico e a identidade docente daquele que busca educar.

As normativas, que estabelecem e estruturam a educação e o processo formativo, desaguam nas questões legais. A LDBEN estabelece que, para atuar na educação básica, é necessário um curso de licenciatura plena em nível superior (BRASIL, 1996, art. 62), o que trilhou um caminho para a abrangência de metas e estratégias apresentadas no PNE, que aponta propositivas idealizadas em um contexto de formação integral e que tem, em seu cerne, a materialização de uma ação estatal e governamental.

Orientados pelos pressupostos da Agenda 2030, as análises indicam que os documentos ora citados – PNE e Plano de meta compromisso todos pela educação – apresentam lacunas e brechas que dificultam a conclusão das metas propostas, levando à criação da Resolução CNE/CP N° 02/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Essa resolução conduz a formação inicial por meio de um olhar humanizado e que leva em consideração a tríade proposta para as IES, o ensino, a pesquisa e a extensão.

A reformulação da Resolução N° 02/2015 traduziu-se na Resolução CNE/CP N° 02/2019 (BRASIL, 2019), que diverge da resolução anterior, apresentando retrocessos em relação à concepção educacional e à carreira docente, ao olhar para a formação inicial como um lugar pautado em uma formação conteudista, centrada nas habilidades, nas competências e na preparação para o mercado de trabalho, preparando estudantes da educação básica para o mercado de trabalho (SANTOS; GOUW, 2021).

No âmbito das brechas que reverberam entre as resoluções, a Resolução CNE/CP N° 02/2015 (BRASIL, 2015) é um documento normativo, fruto e produto das

relações sociais e das forças contraditórias presentes na sociedade capitalista. Ele apresenta, em suas entrelinhas, oportunidades para uma formação humana, uma vez que, almejada, contrapõe-se ao processo de profissionalização do ser professor, baseado no conceito de habilidades e competências para atender às necessidades do mercado.

Na Resolução CNE/CP N° 02/2015 (BRASIL, 2015), existe uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de determinada área, utilizando, como caminho, princípios para a formação inicial que articulem as IES e a educação básica, formando professores que exercitam o pensamento crítico, aptos para resoluções de problemas e que saibam trabalhar de forma coletiva, resultando em uma formação humana.

Essas inconsistências ecoam, na Resolução CNE/CP N° 02/2019 (BRASIL, 2019), um reflexo do discurso relacionado à educação globalizada, baseada na Agenda 2030 e nos organismos mundiais. Essa abordagem, que busca manter e efetivar o sistema existente na sociedade, passa a se configurar a partir das normas estruturais e legais no campo da educação. Nesse contexto, a formação inicial de professores estrutura-se com base na legalidade estabelecida a priori, visando atender às necessidades e peculiaridades de diferentes contextos educacionais a partir das lentes do sistema.

A razão para isso reside na forma em que a Resolução de 2019 (BRASIL, 2019) apresenta-se pautada na Base Nacional Comum Curricular, na BNC-Formação e suas premissas, refletindo diretamente os interesses neoliberais. Enfatizando as habilidades, competências e objetivos de aprendizagem, os quais estão alinhados com a mercadológica, conseqüentemente os estudantes, em formação inicial, são direcionados para o desenvolvimento de conhecimento, prática e engajamento profissional, que se alinhavam ao empreendedorismo. Nesse panorama, a identidade docente (re)configura-se a partir da necessidade de atuação do sujeito no mercado de trabalho, a partir de concepções generalistas que se ligam aos interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade, que favorecem a lógica do mercado.

Entendendo que as políticas se traduzem nas legislações que regem a sociedade, buscou-se compreender as dimensões conceituais que envolvem as relações políticas. Apesar de Política se tratar de um conceito amplo, que, segundo

Carvalho (2016, p. 16), está diretamente associado ao papel do Estado em que se apresenta um movimento de “ordenar, planejar, legislar, intervir e controlar” a sociedade. Assim, tem-se a compreensão de que a política está relacionada ao poder e à forma como ele emprega-se ao influenciar a natureza e a sociedade. (BECK; GIDDENS, 2001; TEODORO, 2002).

Inserido na macroesfera que compõe as políticas, compreende-se o âmbito das políticas públicas e educacionais. A primeira se trata de um conjunto de ações legais, que dão forma a alguma ação governamental que busca garantir direitos sociais, como saúde, previdência, moradia, saneamento e educação. Cada uma dessas esferas encontram intrínsecas em si, sanções que visam concretizar direitos sociais, sendo que as políticas educacionais são uma fração das políticas públicas e têm em sua configuração a diligência de concretizar as demandas sociais por meio das ações estatais (CARVALHO, 2016).

Presencia-se, por meio das políticas, um processo de teias e emaranhados de poderes, que disputam, constantemente, pela formulação e veiculação dessas leis, que se encontram em uma controvérsia no que tange a relação entre o legal e legítimo. O primeiro pauta-se no que está previsto nas legislações e o segundo emana da vontade popular, se baseando no direito, na razão e na justiça, entretanto o que é legítimo, e vem da camada popular, diverge dos ideais pautados no neoliberalismo, sendo assim, sucumbe perante os agentes estatais e os organismos mundiais.

Superando as dicotomias entre as Resoluções CNE/CP N° 02/2015 (BRASIL, 2015) e 02/2019 (BRASIL, 2019) e as divergências entre o entendimento de formação inicial e suas aspirações, ambas as Resoluções convergem quando compreendem a necessidade de conectar o campo acadêmico ao campo profissional. Por outro lado, a Resolução CNE/CP N° 02/2015 compreende a conexão da universidade com a comunidade externa como uma oportunidade de troca de experiência, reunindo o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e os traduzindo em acolhimento e reflexão no campo, corroborando com a formação humana e a práxis pedagógica dos sujeitos.

A Resolução CNE/CP N° 02/2019 compreende a relação universidade-comunidade, enquanto uma oportunidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, os inserindo nesse campo, para assim, preparar um exército de mão de obra que cumpra as habilidades e competências que constam no documento da BNC-Formação (BRASIL, 2015, 2019).

A Resolução N° 07/2018 estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, buscando regulamentar o disposto na Meta 12.7, que consta no PNE 2014-2024, compreendendo que a Extensão na Educação Superior se trata da atividade integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa em um processo interdisciplinar e que, além disso, promove integração entre diferentes setores da sociedade, por meio do conhecimento, do ensino e da pesquisa (BRASIL, 2018). Assim, a meta 12.7 busca: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

Priorizando consolidar a proposta na Meta 12.7, o Artigo 5°, da Resolução N° 07/2018, estrutura as Diretrizes da Extensão para o ensino superior. Nesse contexto, as ações extensionistas se configuram nas modalidades referentes a programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços. Não obstante, a Resolução N° 07/2018 reafirma os ideários neoliberais e influencia a configuração da Resolução CNE/CP N° 02/2019, uma vez que apresenta, em seus incisos, a formação integral e cidadã dos estudantes, pautada em um caráter interprofissional, com enfoque em uma atuação técnica, buscando conhecer o campo de trabalho para efetivar as habilidades e competências propostas nos documentos curriculares. O que se difere da Resolução CNE/CP N° 02/2015 que buscava formar um profissional a partir de uma perspectiva humana, reflexiva e crítica, entendendo o campo de atuação e sua esfera social, política, educacional, pedagógica e cultural (BRASIL, 2015, 2018, 2019).

As concepções estabelecidas compreendem os documentos, leis e resoluções que articulam a educação, o ensino superior e a formação inicial. A partir dos constructos apresentados, encontram-se as especificidades da licenciatura e da extensão universitária que, nesse momento, adentra o campo da educação física por meio da Resolução N° 06/2018, que permite a visualização dos diferenciais acarretados, mediante a Resolução N° 07/2018. A Resolução N° 06/2018 caracteriza a formação inicial em Educação Física enquanto

uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança,

visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (BRASIL, 2018)

Sendo assim, compreende-se a extensão enquanto parte relevante da formação inicial em educação física, pois permite a intervenção profissional em comunidade, que possibilita atender as necessidades sociais propostas no documento. Nesse cenário, o ingresso na graduação de educação física se faz de forma única, com 1.600 (mil e seiscentas) horas comuns entre as duas habilitações, enquanto a etapa específica (licenciatura ou bacharelado) conta com também 1.600 (mil e seiscentas) horas, totalizando a graduação com 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento das atividades propostas (BRASIL, 2018).

A Resolução estabelece que, o profissional terá uma formação humanística, técnica, crítica, reflexiva e ética, o que compreende uma formação que sirva de amparo para a comunidade externa da universidade, esvaindo do compromisso com a formação humana do sujeito e se colocando como um compromisso social. Assim, ele encontra-se atrelado ao Estágio Curricular Supervisionado, disciplina que contém para si 20% da carga horária e a articulação entre a teoria e a prática responsável por efetivar a ação extensionista.

Carece questionar: a quem pertence a educação? Há organismos e estados que ditam uma formação dura e integral, apoiada na reprodução conteudista e na formação para o mercado de trabalho, pautada nos ideários neoliberais, ou a educação se encontra na pluralidade da interdisciplinaridade que tem em suas raízes a formação humana e que pertence àqueles que a buscam dentro da caverna?

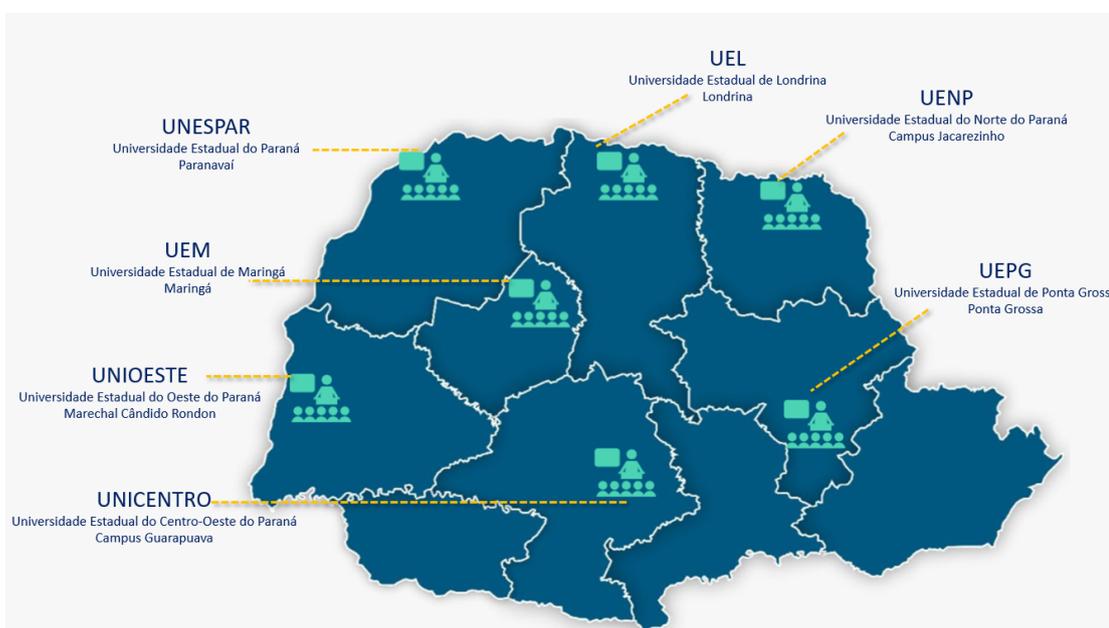
4. QUARTO ATO: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.

4.1 AS MARCAS DESCRITAS NO PERFIL DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: RELAÇÕES E IDENTIDADES.

As teias que ligam o ensino superior e a sociedade contemporânea são um reflexo do compromisso das IES em proporcionar, não apenas conhecimento teórico, mas também a aplicação prática dos saberes adquiridos. No contexto dos cursos de Educação Física, nas universidades estaduais do Paraná, essa dinâmica é explorada por meio da curricularização da extensão, um processo que integra atividades extensionistas nos currículos acadêmicos. Esse cenário oferece uma plataforma para examinar as marcas evidenciadas no perfil da curricularização da extensão, destacando suas interações com as relações educacionais e as identidades institucionais.

Foram selecionadas 7 universidades estaduais do Paraná, para posterior análise de seus currículos, a fim de compreender as especificidades de cada universidade no processo de implementação da curricularização da extensão universitária.

Figura 3: Mapa das universidades elencadas ao estudo



Fonte: A autora.

Compreendendo que a curricularização da extensão é um processo atual, visto que sua regularização deveria acontecer no ano de 2023, optou-se por analisar os currículos do curso de Educação Física – Licenciatura das Universidades Estaduais do Paraná, a fim de compreender o movimento dos currículos, a partir do que é legal perante a legislação.

O processo de seleção aconteceu por meio de contato virtual (*e-mail*), com os coordenadores do curso de Educação Física de cada instituição. Os contatos foram obtidos por meio de pesquisa nos *websites* do departamento de cada local. Das 9 (nove) IES, as quais foram encaminhados os e-mails, apenas 7 (sete) retornaram o contato, encaminhando o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso, para análise neste trabalho.

Para manter o anonimato das universidades, optou-se por referenciá-las a partir de uma abordagem numérica sequencial, a fim de identificá-las de maneira mais concisa. Dessa forma, as siglas seguem: IES 1; IES 2; IES 3; IES 4; IES 5; IES 6; IES 7.

Com o PPC dos cursos em mãos, foi realizada uma leitura completa dos documentos, atentando-se às referências à curricularização da extensão e à dança na grade curricular. Para que seja possível adentrar na organicidade dos currículos, é imperativo entender o que é o currículo e o que esse elemento educacional possibilita.

4.2 DOS CONCEITOS AOS PRECEITOS: O CURRÍCULO QUE TEMOS E O CURRÍCULO QUE QUEREMOS

A palavra currículo advém do latim *curriculum*, que, em português, pode se referir tanto ao percurso profissional de um sujeito quanto ao processo de constituição dos conteúdos, em modos de organização da carreira estudantil (SACRISTÁN, 2013).

No panorama proposto nesta pesquisa, o currículo tem seu espaço no campo educacional enquanto ponte entre as disciplinas e os conteúdos e a formação inicial dos estudantes. Essa formação deve oferecer autonomia ao educando (FREIRE, 1996) e só pode ser viabilizada por meio de um currículo coerente com os pressupostos de uma formação humana, uma vez que o currículo tem, em seu cerne,

propositivas que representam os interesses da sociedade e da educação, atrelados aos aspectos históricos, políticos, religiosos, de sexo e classe (PALMA et al., 2010).

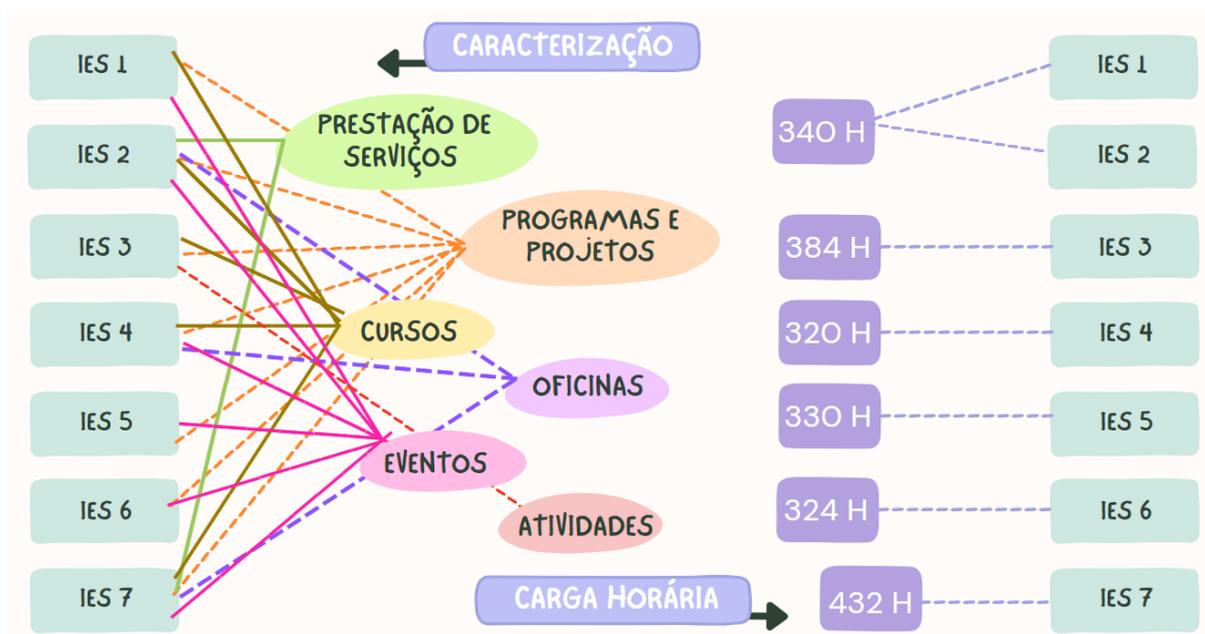
A partir das possibilidades que o currículo oferece, nota-se que, no campo da educação física e nas especificidades que estão sendo apresentadas neste estudo, a práxis da dança e os pensamentos e proposições de Paulo Freire (1991) se aproximam ao buscar uma construção do pensamento da dança enquanto linguagem artística e educacional, cuja capacidade de construir conhecimento ético, estético e político advém da dicotomia entre corpo e mente e do distanciamento da dança enquanto uma prática alienante.

Dançar com Freire é ter a honra de mergulhar em uma dança, desfrutando de seus conhecimentos neste vasto salão da educação onde os gestos, passos e contrapassos se fundem em um único ritmo. O ritmo da descoberta. Da libertação. Da transformação. Dançar com Freire é reconhecer as contribuições que ele nos dá para a “construção e o desenvolvimento de um currículo escolar mais justo e democrático” (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 03) (ITACARAMBY, 2021, p. 98)

Compreendendo que o projeto pedagógico apresenta-se como responsável por “intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática pedagógica projetada para uma atuação docente coerente com o contexto real do complexo cotidiano educacional dos dias atuais” (MARTINS, 2023, p. 23) e entendendo que o currículo se constitui a partir do ensino, pesquisa e extensão, os quais são base da formação inicial e da emancipação proposta por Freire, a análise dos PPC das IES se inicia com a compreensão dos imperativos que conceituam a extensão na especificidade de cada universidade.

A figura 7 apresenta a organicidade das informações acerca da extensão nas diferentes IES e a caracterização relaciona as formas em que a extensão se apresenta nas IES segundo o PPC. A Carga horária demonstra quanto tempo está sendo disponibilizado para a extensão na habilitação licenciatura.

Figura 4: Marcadores da extensão universitária nas IES



Fonte: A autora.

As IES apresentam, em seus PPC, a caracterização da extensão universitária adotada por cada universidade, além da carga horária destinada à curricularização da extensão. Em relação a carga horária, as IES 1 e 2 apresentam 340h destinadas aos programas extensionistas, a IES 3 exige 384h, enquanto a IES 5 e 6 apontam 330h e 324h respectivamente e a IES 7 aponta a maior carga horária destinada a extensão com 432h.

No aspecto caracterizacional da extensão, a IES 1 entende a extensão enquanto: Programas e Projeto; Cursos e Eventos. A IES 2 caracteriza o campo extensionista como: Prestação de Serviços; Programas e Projetos; Oficinas; Cursos e Eventos. A IES 3 compreende os campos: Programas e Projetos; Cursos e Atividades, sendo a única das IES que aponta “atividades” como sendo dedicadas as ações de extensão. A IES 4 compreende: Cursos; Programas e Projetos; Oficinas e Eventos. A IES 5 e 6: Programas e Projetos e Eventos. E a IES 7: Prestação de Serviços; Programas e Projetos; Oficinas e Eventos.

A Resolução Nº 7, de 2018, que estabelece as diretrizes extensionistas nas IES e regimenta a Meta 12.7 do PNE 2014-2024, compreende o conceito de extensão enquanto uma atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, sendo um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico

e tecnológico, que promove interação entre as IES e a sociedade, por meio do conhecimento, articulado ao ensino e à pesquisa (BRASIL, 2018).

O artigo 8º, da Resolução 07/2018, aponta qual é a caracterização adotada por lei, acerca da extensão nos PPC dos cursos, que são: Programas; Projetos; Cursos e Oficinas; Eventos e Prestação de serviços. Dessa maneira, compreende-se que a IES 3 apresenta uma nova caracterização citada como atividades, embora, em seu PPC, não apresente o significado de tal conceito. As demais caracterizações da extensão da IES 3 e das outras IES seguem o proposto na legislação.

A Resolução 07/2018 aponta que esse movimento, nas ações extensionistas, por meio das diversas caracterizações, devem abranger ao menos 10% da carga horária da matriz curricular. Ao analisar o PPC das 7 IES do Paraná, constata-se que as IES 2, 3 e 4 oferecem exatamente 10% de sua carga horária total para as ações relacionadas a extensão. A IES 1 oferece 10,49%, a IES 5 10,14%, a IES 6 10,04% e a IES 7 11,7%.

As análises documentais indicam que a IES 3 e a IES 7 são as universidades que oferecem as maiores cargas horárias no curso de educação física. A primeira com 3840 horas totais e a segunda com 3689, entretanto a porcentagem oferecida para a extensão universitária difere em 1,7%, com maior índice extensionista na universidade 7, que possui a menor carga horária entre as duas.

Essas ações extensionistas possuem uma organicidade própria de acordo com a instituição de ensino, que se apresentam como: ACEC - Ações Curriculares de Extensão e Cultura; APCC - Prática como Componente Curricular; UCE – Unidade Curricular de Extensão; EXT -Atividades de Extensão Universitária; AEX – Atividade Extensionista (Indicada ou Livre); AAI – Atividades Acadêmicas Integradora; EI – Estudos Integradores.

A ACEC, apresentada pela IES 1, se divide em 5 categorias, as quais percorrem a trajetória acadêmica do estudante, dividindo a atuação no campo da extensão em diversos propósitos. Na ACEC I, os estudantes têm uma disciplina de 30h, acerca das teorias e fundamentos da extensão. A ACEC II relaciona-se com as disciplinas obrigatórias e optativas, com parte ou totalidade da carga horária, em que os estudantes participam da extensão, enquanto integrantes de equipe executora. A ACEC III sugere, aos estudantes, atuar como equipe executora de ações extensionistas que não estão vinculadas diretamente às disciplinas. Na ACEC IV, os

estudantes atuam como equipe organizadora ou ministrantes em cursos e eventos vinculados aos projetos de extensão da universidade. Na ACEC V, por sua vez, os alunos atuam enquanto equipe executora em outras universidades, dedicando 120h de ações extensionistas nesse propósito.

O conceito de AEX, pela IES 2, significa atividade extensionista, livre e indicada. A indicada será feita a partir de uma recomendação do colegiado, referente aos projetos em que o estudante poderá participar, concentrando 204h. A AEX livre possibilita, ao estudante, o poder de escolha de participação no projeto de interesse, a partir das resoluções propostas pela IES, dedicando, a esse período, 136h, totalizando as 340h da IES e os 10% de extensão previsto em lei.

No caso da IES 3, os 10% de extensão não estão inseridos diretamente nas disciplinas, mas sim nos programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços que a instituição oferece, conforme regulamento interno. O curso oferece 15 projetos de extensão universitária, além de ofertar uma disciplina de “Atenção em Saúde”, durante o primeiro ano da etapa comum. Essa disciplina se apresenta com caráter obrigatório, onde, antes da implementação da curricularização da extensão, era ofertada enquanto disciplina obrigatória que compunha a grade curricular e, agora, se torna atividade de extensão.

A IES 4 denomina a inserção da extensão no currículo enquanto AEX – atividade curricular de extensão, sendo um componente que se integra a matriz curricular de forma interdisciplinar, que cumpre os 10% da curricularização da extensão. A carga horária total é compreendida com a soma das horas das disciplinas obrigatórias, estágio curricular obrigatório, TCC e PCC.

A IES 5 apresenta as Atividades Acadêmicas Integradoras (AAI), como forma de cumprir a carga horária, sendo dividida em atividades extensionistas e atividades acadêmicas integradoras disciplinares. Para cumprir com a curricularização da extensão, a universidade propõe o cumprimento de 100h de atividades extensionistas dentro de programas, projetos e eventos de extensão, além de 200h de AAI em seminários, monitorias, bem como práticas entre o ensino, a saúde, o esporte e o lazer.

As atividades de Extensão Universitária (EXT) são apresentadas pela IES 6 para regulamentar a resolução 07/2018. A instituição apresenta que, por meio de

projetos e programas de extensão, em diversas áreas do conhecimento, os estudantes poderão articular o ensino, pesquisa e extensão com a atuação prática.

A IES 7 apresenta, enquanto regulamentação da resolução de 2018, os Estudos Integradores, que compreendem seminários, iniciação científica e à docência, intercâmbio, atividades práticas, participação em cursos, eventos, monitorias, estágios não obrigatórios, entre outros, compreendendo que essas atividades complementam a formação do sujeito, baseando-se nos pilares da universidade (ensino, pesquisa, extensão).

Esses diferentes formatos de extensão se afunilam, teoricamente, em um mesmo propósito: proporcionar, aos futuros docentes, o contato com a comunidade e o ambiente de trabalho, além de contribuir para a práxis pedagógica. Ao adentrar a prática, torna-se perceptível que universidades caracterizam a extensão de forma ampla, em programas, projetos, eventos, cursos, oficinas, atividades e prestações de serviço. Sendo que essa última forma de organização vai ao encontro do que Santos e Gouw (2021) apontam ao analisar o papel da extensão, a partir de múltiplos olhares, em que, muitas vezes, a extensão é compreendida apenas como um “voluntarismo sócio-comunitário” ou “prestações de serviço”.

Das 7 universidades pesquisadas, duas encontram-se, em sua caracterização, o termo “Prestação de serviços”, todavia, nas propostas apresentadas, não se elenca qual a organicidade do conceito, o que dá lugar às errôneas convicções acerca da extensão universitária, caracterizando-a enquanto um processo assistencialista. Descaracterizando a ação de troca de conhecimentos entre a universidade e a comunidade, reforçando o debate de que a universidade é palco apenas para formar trabalhadores para o mercado de trabalho, que irão reproduzir suas vivências e experiências, reitera-se que a prestação de serviços deve assumir um caráter de assessoria, compondo o processo criativo, tendo um cunho emancipatório (SILVA et al., 2020).

Outra característica que compreende ser inadequada, visto que difere das normativas legais, está presente na organização curricular da IES 1, onde as ACECs reiteram um conhecimento apenas no campo da universidade. A partir dos escritos no documento, a extensão é percebida, neste tópico, enquanto uma prestação de serviço da IES para com a comunidade, tornando os estudantes uma equipe executora/organizadora/ministrantes de eventos e palestras, sem, em nenhum

momento, citar o possível retorno da comunidade, colocando, assim, a universidade na centralidade das ações enquanto detentora do conhecimento.

Essa ação foge do proposto nos PPC das universidades, uma vez que as instituições apresentam, nos documentos, que as ações que caracterizam a extensão têm como propósito (de maneira geral): promover uma parceria entre universidade e comunidade; promover integração e autonomia; e favorecer a formação do estudante por meio dessas relações externas. Sendo assim, compreende-se que a extensão universitária é responsável por proporcionar uma troca de experiências com a comunidade externa e que não deve ser caracterizada apenas como uma prestação de serviços, já que busca criar novos conhecimentos, a partir da junção daqueles já existentes no campo universitário, em conjunto com as vivências do senso comum que a extensão universitária proporciona.

A propositiva do PPC permite organizar as reflexões dos sujeitos, entendido enquanto um ser físico, biológico, cultural, social, histórico, psíquico, epistêmico e de linguagem (SANTOS; PEREIRA; AZEVEDO, 2004). Ao entender a totalidade do currículo e do papel dele na complexidade da vida cotidiana do sujeito, torna-se possível compreender as oportunidades e as vulnerabilidades dos projetos ora analisados.

Emergindo das análises realizadas, algumas lacunas surgem perante a organicidade dos PPC das IES investigadas. A IES 1 apresentou, enquanto um documento que regimenta as ações curriculares da extensão, mas sem se tratar de fato do PPC, o que pode servir enquanto uma fragilidade no campo das análises, embora presente, de forma bem completa, os dados acerca da curricularização da extensão.

A mesma IES compreende a extensão enquanto a integração das atividades de ensino e pesquisa, com o intuito de garantir à comunidade acadêmica a interação entre teoria e prática, a comunicação com a sociedade e a democratização do conhecimento acadêmico. Assim, os conhecimentos adquiridos são expandidos, favorecendo uma compreensão mais ampla da função social da educação acadêmica.

Em contrapartida, ao dispor das ACECs, o documento reitera a participação dos estudantes em disciplinas, ou em projetos extensionistas, em que a centralidade dos conhecimentos se dá na ação basilar da universidade. Dessa forma, Bernardes

(2014) afirma que produção do conhecimento não é mais exclusividade das universidades e sim da sua interação com a sociedade.

Outras inconsistências se apresentam nos PPCs das IES. A IES 1, 2, 4, 5, 6 e 7 não apresentam, nos documentos, quais os projetos de extensão que se encontram disponíveis para que os estudantes participem. Apenas a IES 3 listou os possíveis projetos.

Assim, Martins (2023) e Carreiro da Costa (2005) apontam que

É urgente pensar na formação de professores procurando ultrapassar a contradição entre a necessidade do realismo e idealismo, conceber uma formação de professores que seja ao mesmo tempo, adaptada às exigências da escola tal qual como é, mas também uma escola portadora de mudança [...] (MARTINS, 2023; DA COSTA, 2005, p. 23).

Dessa forma, compreende-se que os PPC formulados encontram, em seu cerne, sentenças e orações suficientes para “cumprirem” o que está posto na lei, mas, entendendo que o legítimo e o legal, por vezes, não se sobrepõe, os currículos ainda encontram fragilidades que deixam lacunas no campo das políticas extensionistas e na formação visto que, ainda, prezam por uma formação integral e generalista.

4.3 DANÇANDO PELO CURRÍCULO: DA ORGANICIDADE À EFETIVAÇÃO OU A ILUSÃO?

A partir do estudo dos PPC das IES, tendo como objeto da presente pesquisa o ensino da dança, buscou-se analisar a oferta das disciplinas, com esse tema, e correlatas, nas IES investigadas, para que fosse possível compreender sua inserção no currículo e as teias que levam às lacunas no ensino da dança das universidades até a educação básica.

Para iniciar a discussão, reitera-se a compreensão de que a dança, na formação inicial em educação física, se apresenta de forma erudita. Esses rabiscos dançantes no currículo ainda são deixados à margem do processo formativo, visto que a formulação do currículo advém de uma “luta por prestígio onde a situação do ensino dependerá do que o curso de graduação considera enquanto basilar para a formação dos futuros professores” (MARTINS, 2023, p. 23).

Para que a educação (e a dança) seja vista como um direito, e não um privilégio, é necessário a democratização do estado, que tem como conseguinte a

democratização da universidade. Sendo assim, compreende a necessidade de oposição à agenda neoliberal, que se esgueira por meio das políticas públicas brasileiras (SILVA, 2020).

Sacristàn (2000) entende que a atualidade do currículo é estimulada nos momentos de mudança do sistema educativo, o qual possui reflexos de pressão sofridos pela instituição escolar, para que ela adapte seus conteúdos à evolução cultural e econômica da sociedade.

A análise ocorreu a partir do reconhecimento das disciplinas que se relacionam ao conteúdo “Dança”. Logo, encontrou-se as disciplinas que relacionam o ritmo e a expressão corporal ao ensino da dança e os fundamentos da dança e danças folclóricas. Nota-se que muitas dessas disciplinas, no PPC, que antecede a Resolução 07/2018, apresentavam a disciplina de fundamentos da dança e rítmica e expressão corporal separadas e, após a resolução, há uma junção delas. O que compreende o ensino generalista que algumas IES propõem em seu PPC (2, 3, 6 e 7).

O quadro 3 apresenta a titulação, que se refere às disciplinas que estão relacionadas à dança e, além disso, a carga horária da titulação dedica-se a mostrar quantas horas estão sendo aplicadas às disciplinas e projetos que se relacionam à dança e quantas horas de extensão são oferecidas dentro das disciplinas.

Quadro 3: Extensão e movimento: explorando a dança nas IES

IES	TITULAÇÃO	CARGA HORÁRIA DA TITULAÇÃO
IES 1	Fundamentos da Dança (Etapa Comum)	CH Total: 60h CH Extensão: 20h
IES 2	Ritmo e Dança (Etapa Comum)	CH Total: 30h CH Extensão: 0h
IES 3	Rítmica e Expressão Corporal (Etapa Comum) Fundamentos da Dança (Etapa específica)	Rítmica e Expressão Corporal - CH Total: 68h CH Extensão: 0h Fundamentos da Dança - CH Total: 68h CH Extensão: 0h
IES 4	Ritmo, Expressão e Dança (Etapa Comum)	CH Total: 60h CH Extensão (PCC): 12h
IES 5	Dança e Atividades Rítmicas (Etapa Comum)	CH Total: 68h CH Extensão: 15h

		CH Extensão (PCC): 10h
IES 6	Ritmos e danças na educação básica (Etapa específica)	CH Total: 68h CH Extensão (PCC): 12h
IES 7	Atividades rítmicas e dança (Etapa comum) Danças Folclóricas (Etapa específica)	Atividades rítmicas e dança - CH Total: 68h CH Extensão 15h Danças Folclóricas - CH Total: 68h CH Extensão: 0h

Fonte: A autora.¹²

A disciplina de fundamentos da dança se apresenta na IES 1 na etapa comum, com 60 horas/aula e 20 horas dedicadas à extensão, enquanto na IES 3 se apresentam duas disciplinas sendo: Rítmica e Expressão Corporal, com 68 horas na etapa comum e, na etapa específica da licenciatura, se tem a disciplina de Fundamentos da Dança, com 68 horas.

Por outro lado, não existe nenhuma hora apresentada para a extensão dentro das disciplinas, visto que essa IES optou por aplicar a curricularização, por meio de projetos e criação de novas disciplinas. Até a data desta pesquisa, essa IES foi a única que apresentou, em seu PPC, os projetos de extensão disponíveis para os estudantes.

Em contrapartida, a análise do PPC, identificou que não há nenhum projeto que ofereça aulas sobre dança ou rítmica, sendo assim, os estudantes não possuem opções para aprofundar seus conhecimentos acerca da dança, dentro da universidade, de forma a ser ofertado pelo curso, o que prejudica a apreensão do conteúdo e, conseqüentemente, gera um despreparo profissional para a atuação futura.

Essa situação corrobora com a fala de professores no texto de Itacaramby (2021), onde um dos docentes entrevistados afirma que sua dificuldade, no trato da dança, na escola, se dá, porque, em sua graduação, a dança era uma disciplina optativa, o qual escolheu não fazer. O professor reconhece que o afastamento com a dança na graduação gerou um prejuízo profissional muito grande e a alternativa encontrada, por ele, foi a formação continuada.

¹² O nome das IES fora alterado para códigos numéricos a fim de preservar a instituição durante a pesquisa.

A IES 2 inclui a disciplina “Ritmo e Dança”, na etapa comum, com 30 horas teórico-práticas, e a IES 4 associa “Ritmo, Expressão e Dança”, na etapa comum, com 60 horas aula e 12 horas de prática como componente curricular (PCC). A IES 5 apresenta “Danças e Atividades Rítmicas”, com 68 horas/aula, sendo 15 horas destinadas a extensão e 10 horas destinadas ao PCC. A IES 6, por sua vez, apresenta “Ritmos e danças na educação física”, tendo 68 horas para seu desenvolvimento, sendo 12 horas de APCC, e nenhuma hora constada para a extensão. Cabe ressaltar que a disciplina é apresentada apenas no 3º ano da graduação em licenciatura.

A IES 7 apresentou, em sua etapa comum, a disciplina de “Atividades Rítmicas e Dança”, tendo 68 horas/aula e 15 horas destinadas à extensão. Foi a única universidade que oferece, enquanto conteúdo optativo, a disciplina “Danças Folclóricas”, que possui 68 horas/aula.

As disciplinas que relacionam ritmo, expressão corporal e dança se apresentam em todas as universidades, embora não possuam um padrão em relação a quantidade de horas aulas e extensão. Essa (des)organização gera um espaço em aberto para que as lacunas se integralizem no processo formativo. Como é possível que o estudante saia preparado para dar aulas de dança, se é na graduação que o processo inicial de ensino aprendizagem se efetiva? Ter 34, ou 68 horas/aula, em apenas uma disciplina da área, é restringir o conhecimento o que impossibilita ter embasamento para a aplicação de uma aula de dança na educação básica.

Ressalta-se que a IES 6 oferecia uma disciplina de dança com 102 horas, que, ao tecer o novo currículo, tem apenas 68 horas e não se encontra no núcleo comum. A disciplina se apresenta em ambas as habilitações, mas, na licenciatura, encontra sua especificidade no ensino da dança na educação básica. Observa-se que disciplina, específica para a educação básica, apresenta possibilidades de ensino para os discentes, entretanto, apresentá-la no penúltimo ano da graduação faz com que a disciplina se torne ainda mais invisibilizada, visto que os estudantes não têm um conhecimento teórico-prático básico na etapa comum.

As duas IES que possuem mais de uma disciplina dedicada à dança são a IES 3 e 7. A primeira apresenta ritmo e dança na etapa comum e fundamentos da dança na etapa específica, ambas com 68 horas/aula e nenhuma hora de extensão. Na UEPG tem ritmo e dança na etapa comum, com 68 horas/aula e 15 horas dedicadas à extensão, e a disciplina optativa de danças folclóricas, com 68 horas/aula. Cabe

apresentar que a IES 3 apresenta, em seu PPC, os projetos de extensão disponíveis na instituição, e não existe um projeto dedicado ao ensino da dança, o que pode descredibilizar a prática, deixando as potencialidades de seu conteúdo de forma generalista.

À medida em que se adentra, no estudo das marcas, descritas no perfil da curricularização da extensão, nos cursos de Educação Física, das universidades estaduais do Paraná, evidencia-se que a dança se encontra invisibilizada às margens do processo formativo. Esse desfoque educacional emerge na formação dos estudantes, prejudicando a identidade que se cria e perpetuando uma visão neoliberal do ensino da dança, que, na visão de mercado, não tem lugar na escola e no ensino superior, visto que seu lugar emerge nas escolas de dança, as quais, a partir da comercialização, perde seu potencial artístico à medida em que adentra o setor privado.

5. QUINTO ATO: AS POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DA DANÇA NA UNIVERSIDADE E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O ensino da dança, no ensino superior, envolve a análise das relações sociais e culturais de uma sociedade em um período histórico específico, além da compreensão fundamental das formas de expressão humana, por meio de gestos e movimentos que refletem a identidade e a presença do sujeito na sociedade.

Conforme Nanni (2002), o significado da dança sofre transformações paralelas às mudanças na sociedade humana, transcendendo, ao longo do tempo, como uma manifestação de devoção do ser humano em relação à natureza e aos deuses, bem como uma forma de celebrar eventos importantes, como nascimentos, guerras, cerimônias religiosas e outros acontecimentos.

A autora enfatiza que, ao longo da história, a dança se molda de acordo com a significação atribuída em um contexto histórico e social específico. A diversidade cultural contribuiu para que a dança se expandisse em várias culturas, respeitando suas particularidades e diversidades. Por exemplo, pode-se citar danças culturais como a dança hindu, as danças japonesas e chinesas, bem como as danças praticadas em civilizações antigas, como os rituais religiosos e festivos dos egípcios,

hebreus, gregos e espartanos. Assim, na linha do tempo, a dança assume diferentes conotações, adquirindo sentidos e significados diversos de acordo com os participantes envolvidos e perspectivas e contextos de cada sociedade.

Atualmente, a dança pode se apresentar em diferentes roupagens, sendo possível identificar seus diferentes estilos e práticas em diferentes locais, tal como: escolas e estúdios de dança; centros culturais e de treinamento; academias; escolas de artes e conservatórios; workshops e seminários; festivais e eventos de dança; aulas privadas, de forma presencial e remota; ou, ainda, nas aulas de artes e educação física, na educação básica e nas universidades e instituições de ensino superior.

No âmbito do ensino superior, no curso de EF, a dança ainda é apresentada de forma tímida. Os achados nos PPC das IES perpetuam o entendimento de que a dança não é um conteúdo importante o suficiente para ser aprofundado durante a graduação, uma vez que se encontram negligenciados, tendo suas horas/aula diminuídas drasticamente, ou, ainda, suprimindo duas disciplinas em uma, como se fosse possível apresentar os conteúdos que elas tinham quando separadas.

Das análises realizadas, compreende-se que as universidades estão cumprindo o proposto na legislação, de forma literal, ou seja, a partir da proposta na meta 12.7, ao institucionalizar a curricularização da extensão, em 10% da carga horária, apenas 1 das IES apresentadas ofereceu mais que 11% em virtude das ações extensionistas. Por outro lado, se a extensão possui um papel tão importante na formação, porque nenhuma das IES explicita esses conceitos nos projetos pedagógicos?

Os dados dos PPCs das IES analisadas indicam que, as IES estão se colocando no papel de cumprir a lei, de forma “automática”, mas sem a reflexão necessária por trás da formulação dos currículos, ocasionando em mudanças, principalmente no ensino da dança, que pode ser prejudicial para a formação inicial. Coaduna-se com a ideia de que todas as áreas do conhecimento e disciplinas têm sua devida importância no processo de formação, e constituem a identidade do futuro professor, entretanto é possível observar a preferência no que tange o ensino dos esportes, principalmente, na grade curricular.

A dança segue sendo invisibilizada e tendo sua história reduzida ao movimento técnico do corpo, mesmo que tenha tido sua eficácia e benefícios comprovados. Ao analisar a ementa disponibilizada da disciplina de dança nas IES, percebe-se que

todas buscam apresentar os aspectos históricos, sociais, culturais e pedagógicos da dança, atrelando-a aos temas transversais como gênero, inclusão e questões étnico-raciais.

Ao olhar para a extensão, todas as IES (com exceção da IES 3) optaram por não anexar os projetos disponíveis no PPC, o que limitou as análises da pesquisa, entretanto a IES 3, que disponibilizou, optou por não acrescentar a curricularização da extensão dentro das aulas, e sim em projetos fora da sala de aula. Essa escolha se torna problemática, a partir do momento em que, dos 15 projetos disponibilizados, nenhum concentra seus estudos no ensino da dança. Aqui se encontra uma grande dificuldade de produzir conhecimento, pois, se ele acontece atrelado ao ensino, à pesquisa e à extensão e existe uma falha em um dos pilares, o conhecimento não pode ser consolidado e, portanto, perpetuado.

Os currículos, segundo Miranda (1994), não têm sido claros com os objetivos da disciplina de dança. Comparando os PPC das IES investigadas, os currículos convergem em um sentido: A falta de definição dos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas que relacionam a dança. Essa organicidade mantém a dança com um caráter generalista, mesmo quando busca, em sua ementa, debater temas que possuem uma imensidão ímpar e que necessitam de uma reflexão crítica.

As inconsistências ecoam entre o currículo, o PPC e a legislação e essas brechas são carregadas pela formação inicial até a educação básica, onde o apagamento dessas questões é reforçado pelo despreparo dos professores, visto que, quando a dança se apresenta no campo escolar, na maioria das vezes, o professor tem/teve algum contato prévio com a dança, de maneira mais aprofundada, sentindo-se, assim, mais preparado para aplicar a aula.

Nesse conceito, a dança encontra-se invisibilizada e marginalizada em diversos aspectos e estilos musicais, que não são considerados próprios para o trabalho na educação básica, enquanto outras modalidades são consideradas pertencentes a elite e, dessa forma, não podem ser usufruídas pela periferia. O setor privado ainda ludibria aqueles que estão na empiria a acreditarem que a escolha de não trabalhar a dança é única e pessoal. Isso porque, “a dança pode [...] produzir um saber de um outro jeito que não siga os modelos criados dentro do contexto político neoliberal e, portanto, que alimentam o ciclo de reprodução para atendê-lo” (COSTA, 2013, p.11)

Dessa forma, o que sobra para a dança e seu trabalho? Aqui, resgata-se o pensamento de que dança é arte, e arte é resistência perante as injustiças políticas e sociais. Tardif (2002) ressalta que o professor de educação física, sobretudo no aspecto do ensino da dança, deve estar munido de saberes e conhecimentos que o permitam ser percebido enquanto um sujeito reflexivo, propositivo e revolucionário em seu fazer.

Reitera-se que o currículo apresenta os propósitos políticos, pedagógicos, sociais e culturais, visando preparar o futuro professor para a atuação profissional. Costa (2013) aponta que, quando as IES não apresentam a dança com afinco em seu currículo, a universidade fortalece a hegemonia da dança como entretenimento enquanto atividade profissional e fortalece a escala de valores que socialmente cada dança se insere, porque esse profissional não é convidado a problematizá-la, mas a reproduzi-la” (COSTA, 2013, p. 4).

A perpetuação da dança, segundo Marques (2023), para que constasse no currículo teve de operar destituída de seu caráter intuitivo, não-linear e imprevisível para ter em si uma roupagem repleta de processos vazios e enfadonhos, que se convertiam em técnicas e atividades curriculares como datas comemorativas e fim de ano. Assim, qual é a maneira mais fácil que o setor privado tem para garantir a reprodução e a não reflexão das ações da dança, se não no trato da dança pela dança e da prática pela prática?

É na prática pela prática que a dança se encontra atualmente (2023), após o período pandêmico e, com a alta da internet e das redes sociais, o processo de ensino-aprendizagem da dança retorna com força e, apesar de atual, de uma forma muito conservadora do ensinar a dançar: “ver e ser visto para copiar, sendo a cópia bem-feita sinônimo de aprendizagem” (MARQUES, 2023, p. 26).

Pelo contexto, a percepção é de que a dança, pelas mídias sociais e na atualidade, é uma fragilidade no campo da EF e da dança na escola, entretanto pode se apresentar como uma possibilidade de aproximação dos estudantes da educação básica, vencendo a resistência do ensino da dança, visto que o professor se insere na realidade e nos gostos dos estudantes.

Por outro lado, afirma-se que essa ação educativa não pode recair na técnica sem visar a compreensão política, social, educativa e cultural dos assuntos que permeiam as temáticas tratadas, uma vez que, se o caráter reflexivo romper seu

alinhamento com a dança, ela retorna à empiria e à invisibilidade, perdendo sua potência e resistência perante os organismos privados que controlam a educação e, assim, se afastando de seu papel enquanto agente da formação e emancipação humana.

5.1 DA MÚSICA QUE TOCA A ALMA: A DANÇA COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Compreendendo que a formação humana advém do conhecimento e das vivências adquiridas a partir da relação do sujeito para/com o mundo e, entendendo que a dança possui um caráter que proporciona formação e emancipação humana, por meio dos campos reflexivos que a cercam, torna-se imperativo que a formação inicial e continuada garanta o ensino da dança em seu currículo. Não obstante a isso, ao colocar em cena os PPCs das IES analisadas no estudo, recaímos repetidamente sob o conceito de formação integral.

A formação humana e integral caminha em conjunto, uma amparando a outra. Assim, entende-se por formação integral a ideia de que o sujeito terá uma formação em sua integralidade, ou seja, não existe uma fragmentação dos aprendizados. O que os organismos mundiais e as políticas neoliberais tentam estabelecer é uma fragmentação no ensino, onde há uma desconexão entre a teoria e a prática e entre o que é aprendido e o que é aplicado. Em contrapartida, a educação, com enfoque na formação integral, compreende que tudo aquilo que é aprendido é passível de aplicação, ou seja, não é algo que fica apenas no mundo das ideias.

Assim, a formação integral direciona para a formação humana, pois o sujeito, que tem uma formação na sua integralidade, tem conhecimentos teórico-práticos, de aplicabilidade, compreendendo que o ensino é contextualizado. O que os organismos mundiais pregam é uma formação fragmentada e descontextualizada.

O caminho a ser trilhado é que haja uma formação integral, resultando em uma formação humana, de um sujeito que tenha pensamento crítico, consciente, reflexivo, que compreende que seu eu é historicamente constituído com suas subjetividades.

A formação fragmentada e aligeirada é empregada pelos documentos, a fim de descontextualizar os componentes curriculares. Esses documentos, formulados pelo setor privado, propõe uma carga horária curta, que dificulta a compreensão e afasta os estudantes da presença e consciência acerca do que se está sendo estudado. Isso

porque, com o formato de sociedade que existe hoje, capitalista, com divisão de classes, compreende que cada sujeito atue em uma esfera de atividade, ou em um campo de trabalho, e que não pode sair desse local, sob pena de perder seu meio de vender a força de trabalho e ter retorno econômico. Assim, o trabalhador acaba se constituindo de uma perspectiva unilateral, alienando-se de uma visão crítica de sua realidade (MIESSE, 2022).

Como resultante dessa ação, o ensino escolar, as finalidades da educação sucumbem a um determinado tipo de escola cujo processo educativo se torna “desinteressado”, com ênfase humanista e cultural para os “destinados” a cargos de direção da sociedade e outro para a classe trabalhadora, atravessada pelo imediatismo e pragmatismo do mercado profissional (MIESSE, 2022, p. 35).

Essa unilateralização do homem pode ser superada, por meio da omnilateralização, onde se busca o pleno desenvolvimento do ser e da humanização, proporcionada a partir da formação integral.

A formação integral do ser humano é constituída a partir do desenvolvimento das múltiplas dimensões do processo formativo. O ideal de Paideia, desenvolvida na Grécia antiga, ampliava o conceito de educação, levando em consideração o corpo e o espírito, que ressoavam nos aspectos intelectuais, físicos, sociais, éticos e estéticos dos sujeitos (TONET, 2006).

Compreendendo que “as agendas nacionais são elaboradas a partir das agendas estabelecidas pela economia política global, tendo em conta os condicionantes do processo de globalização do capital” (MIESSE, 2022, p. 74), é possível acompanhar os movimentos subliminares do setor privado na formação inicial.

Catabriga e Souza (2024, p. 3) apontam as inconsistências que ecoam entre a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 e Nº 02/2019, onde essas resoluções “denotam a ruptura de um momento sociopolítico com vistas a implementação de ideários que passam a reforçar as premissas neoliberais no sistema, essas passam a apresentar-se de forma divergente quanto ao objetivo da ação pedagógica do futuro professor”

Na resolução de 2015, o enfoque educacional é de proporcionar uma formação humana integral, oportunizando, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, o conhecimento da prática educativa e do campo de atuação, tendo, em seu cerne, um caráter humanizado no que tange o ensino e aprendizado.

A resolução de 2019 se afasta desse tipo de formação, quando trata a organicidade do currículo, associada à prática educacional, ao saber-fazer, atrelando a identidade do professor e sua práxis pedagógica às ações focalizadas na reprodução e no desenvolvimento de habilidades e competências, que surgem a partir das necessidades do mercado e que legitimam um perfil profissional, que sucumbe as propositivas neoliberais (CATABRIGA; SOUZA, 2024)

Destacou-se a influência do setor privado pela inserção de representantes do setor privado na constituição de Leis e Resoluções. Nesse contexto de formação, assim como as Resoluções supracitadas, se dividem entre defensores da educação pública e peões do neoliberalismo e da relação privada, que travam uma silenciosa disputa nos documentos. Um lado busca oferecer uma educação de qualidade pautada nos princípios freirianos, oferecendo uma formação que acene para um futuro crítico e reflexivo, e o outro lado oferece uma formação facilitada na qual o professor não se encontra como um mediador do conhecimento, mas sim como um reprodutor dos materiais de ensino que surgem da iniciativa privada, mantendo assim a formação inicial numa corda bamba entre um ensino humano e a privatização da educação que corrobora com um ensino de reprodução (CATABRIGA; SOUZA, 2024, p. 11).

A partir da compreensão das intervenções que o setor privado tem nas questões políticas, econômicas, sociais e culturais, reitera-se o pensamento de que a educação é (ou deve) ser um ato político, somente quando os atores envolvidos em cena tomarem conhecimento da proporção e da importância do cenário educacional na formação humana dos sujeitos, e é dessa forma que se terá uma formação humana e integral.

Nesse cenário, a dança se manifesta enquanto um componente curricular que tem em seu âmago a possibilidade para suprimir essas interferências neoliberais. Para isso, seu movimento em sala, e fora dela, deve ser de resistência, que se dá como uma borboleta saindo de seu casulo, onde o sujeito, docente, apresentará a dança enquanto um componente plural, atrelando teoria e prática e temáticas transversais, que remetem à política, à economia, à sociedade, ao sexo, ao gênero, às relações étnico-raciais, à inclusão e à acessibilidade.

Para que se possa alterar a percepção da massa, por dentro do sistema, e para um esperar do futuro, a consciência daqueles em formação inicial deve ser tocada pela dança, enquanto linguagem. Para que exista a possibilidade de a dança ser colocada como um dos eixos basilares do processo educativo, visto que, com a sua implementação de forma eficaz, no currículo, a ação profissional, no que tange o

ensino da dança, pode ser ressignificada, adquirindo uma roupagem que reforça a reflexão crítica daqueles que a praticam, estando em consonância com os pressupostos de Freire e da emancipação e da formação humana integral.

6. SEXTO ATO: O FECHAR DAS CORTINAS: DOS APLAUSOS ÀS CRÍTICAS

Ao bailar pelas origens e pela evolução da dança, podemos visualizar como ela se integrou ao currículo acadêmico, desempenhando um papel vital no estudo das relações sociais, culturais e artísticas. Ao analisar os PPC das universidades estaduais do Paraná, buscou-se compreender como o ensino da dança é visto em paralelo com as resoluções que norteiam a curricularização da extensão universitária, buscando encontrar as potencialidades e as fragilidades do ensino da dança. A dissertação salta em busca de respostas às lacunas encontradas entre teoria e prática, mas também da urgência de resgatar a qualidade da dança como parte integrante e enriquecedora do processo educativo.

Nesse contexto, as questões que norteiam a presente pesquisa buscaram investigar como as políticas extensionistas impactam na abordagem da dança nos currículos dos cursos de Educação Física e, além disso, de que maneira essas políticas influenciam a formação dos futuros profissionais, não apenas compreendendo a dinâmica da educação superior, mas também contribuindo para a construção de um ensino mais inclusivo, diversificado e comprometido com as necessidades da sociedade.

Os objetivos delineados nessa pesquisa refletem o compromisso em compreender e analisar como a curricularização da extensão impacta na formação inicial de professores, com foco na dança. Assim, apresentou-se a estrutura normativa legal das políticas educacionais, o panorama do estado do conhecimento e a tradução da curricularização da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos investigados, por meio de reflexões que são visualizadas sob a ótica do materialismo histórico-dialético e sua relação com a educação.

Adotando esse referencial teórico, busca despir-se dos paradigmas do senso comum, mergulhando em uma jornada de compreensão dos fenômenos que permeiam o ambiente educacional. A dialética, vista como a arte do diálogo e da conversa, pode ser equiparada à dança como forma de expressão artística, onde o corpo interage de maneira dinâmica, refletindo a busca pela verdade através da

interação e do movimento. A incorporação da dança na discussão sobre as raízes do materialismo histórico-dialético oferece uma perspectiva de análise na totalidade da temática.

Assim como a dialética na filosofia reflete a busca pela verdade através da interação, na dança, essa busca pode ser manifestada através dos movimentos do corpo, da expressão emocional e da interação entre os estudantes. A dança, portanto, não apenas enriquece a compreensão da interação humana, mas também oferece uma maneira única de explorar as formas como diferentes elementos se conectam e se influenciam mutuamente.

Aprofundando-se nos meandros da educação, é possível vislumbrar sua essência como um poderoso instrumento de emancipação e formação humana. Desde tempos imemoriais, a educação tem sido concebida como a chave para a liberdade individual e coletiva, como apontado por Paulo Freire. Nesse contexto, a formação inicial, proporcionada pelas Instituições de Ensino Superior, emerge como um momento crucial na jornada de cada sujeito, oferecendo, não apenas conhecimento especializado, mas também fomentando o pensamento crítico, a criatividade e a compreensão do mundo que nos cerca.

Diante da complexa teia de legislações, diretrizes e práticas educacionais que permeiam a educação, no campo da formação inicial dos docentes em Educação Física, torna-se evidente a importância da integração da dança nos currículos dos cursos de graduação.

Entender as políticas educacionais como parte integrante das políticas públicas é reconhecer o papel do Estado na ordenação e na regulamentação da sociedade. Por outro lado, é importante destacar que a legitimidade dessas políticas nem sempre reflete os interesses e as necessidades da população, muitas vezes cedendo às pressões e agendas externas que partem dos pressupostos neoliberais.

Das complexas relações entre as políticas educacionais, as legislações vigentes e os interesses sociais e econômicos dominantes, torna-se evidente a influência das agendas globais, como a Agenda 2030, na formulação e implementação das diretrizes para a formação inicial de professores no Brasil.

Nessa influência das dinâmicas do capitalismo e do neoliberalismo no cenário do ensino superior contemporâneo, torna-se evidente a importância de compreender

as políticas educacionais, que refletem essas ideologias, para que possam ser superadas, promovendo a democratização da dança no campo educacional.

Diante desse cenário, torna-se fundamental uma análise crítica e reflexiva das políticas educacionais, buscando compreender os interesses subjacentes e suas implicações para a formação dos futuros professores e para a qualidade da educação como um todo. Somente através desse olhar será possível promover uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento humano integral.

Portanto, ao refletir sobre a quem pertence a educação, reconhece-se a sua pluralidade e complexidade, buscando uma abordagem que valorize tanto a formação técnica quanto a formação humana, e que reconheça a educação como um direito de todos e uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para tal, o currículo se constitui para delinear os componentes que serão pertinentes no momento da formação inicial, sendo um elemento educacional que molda a formação dos estudantes e reflete as diretrizes legais e institucionais.

Ao revisitar o conceito de currículo, é possível reconhecer sua função fundamental como uma ponte entre as disciplinas, os conteúdos e a formação dos estudantes. É por meio de um currículo coerente com os pressupostos de uma formação humana, que é possível emancipar os educandos, conforme defendido por Paulo Freire.

No momento de formulação do currículo para os cursos de maneira geral, ainda existe uma segunda disputa acerca dos componentes que devem predominar nos currículos, que resulta frequentemente em um cenário onde a dança e outros conteúdos são desvalorizados. Apesar das diretrizes e legislações educacionais apontarem para a inclusão e para a importância da dança na formação inicial e na prática pedagógica, a prevalência da esportivização da Educação Física, muitas vezes, relega a dança a um papel secundário.

A concentração excessiva no ensino dos esportes, incentivada pela formação generalista nos cursos de Educação Física, contribui para a invisibilidade da dança no currículo e na prática pedagógica. Isso é evidenciado pela falta de preparo dos professores para ensinar dança, resultante de uma formação superficial.

A formação inicial dos professores de Educação Física desempenha um papel crucial nesse cenário, influenciando diretamente na confiança e na competência dos docentes para ministrar a dança na educação básica. As lacunas existentes nessa formação, aliadas à falta de infraestrutura adequada nas escolas e à resistência dos estudantes, contribuem para a perpetuação da insegurança e da superficialidade no ensino desse conteúdo.

Portanto, cabe aos professores de Educação Física desafiar os paradigmas e superar as barreiras impostas pelas condições cotidianas, buscando valorizar a dança como um elemento essencial de formação humana. Somente assim será possível promover uma abordagem mais ampla e significativa da dança na educação básica, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para uma educação mais inclusiva e reflexiva.

Logo, ao considerar a importância da formação inicial, especialmente na área da Educação Física, as Instituições de Ensino Superior estruturam seus programas de acordo com as diretrizes estabelecidas, entretanto os tentáculos do setor privado se emaranham de forma subliminar na constituição dessas diretrizes, levando até a universidade uma proposta de formulação curricular que condiz com o sistema capitalista e o mercado de trabalho, afastando os estudantes da formação integral e humana.

Para que seja possível romper com as barreiras colocadas pelo setor privado, uma das estratégias que restam ao professor de educação física, que não está corrompido pelo sistema, é de adquirir saberes e conhecimentos, que advêm por meio da formação inicial e continuada.

A universidade, como instituição responsável pela formação científica da sociedade, promove a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo a extensão como uma via de mão dupla que enriquece o conhecimento dos estudantes e contribui para a democratização do saber.

No contexto específico da Educação Física, as análises revelam uma convergência entre a práxis da dança e os pensamentos de Paulo Freire, buscando uma abordagem da dança como linguagem artística e educacional que transcende a dicotomia entre corpo e mente. Essa abordagem da dança como um meio de descoberta, libertação e transformação ressoa com os ideais de Freire (1991) sobre a construção de um currículo escolar mais justo e democrático.

A dança, como expressão artística e forma de conhecimento, reflete as relações sociais e culturais de uma sociedade em constante transformação. Ao longo da história, ela assumiu diferentes significados e se adaptou às particularidades de cada contexto histórico e social. Em contrapartida, no âmbito do ensino superior, especialmente nos cursos de Educação Física, a dança ainda é tratada de forma secundária, com sua presença nos currículos, muitas vezes, negligenciada.

Nesse sentido, a dança não é apenas um conteúdo curricular, mas uma ferramenta poderosa para promover a conexão entre os saberes, a expressão da identidade docente e a transformação das vidas daqueles que têm a oportunidade de vivenciá-la, em um constante movimento de (re)conexão com a essência humana e com as possibilidades infinitas que se revelam a cada passo dado na jornada do conhecimento. Ao colocar a dança no centro da discussão, abre-se espaço para uma reflexão mais ampla sobre o papel dessa expressão artística na formação dos futuros professores e no desenvolvimento humano como um todo.

Dentre as conclusões que o estudo possibilitou, foi possível compreender como a dança é percebida e incorporada nos documentos norteadores, nos currículos da formação inicial e na prática pedagógica. Ficou evidente que, embora haja uma valorização teórica da dança como parte essencial da formação humana, na prática, ela, muitas vezes, é relegada a um papel secundário, limitada a eventos comemorativos ou tratada de forma superficial.

A falta de uma abordagem mais ampla e aprofundada da dança, na formação inicial de professores, reflete-se nas dificuldades enfrentadas pelos profissionais ao tentar incorporar a dança em suas práticas pedagógicas na educação básica. Questões como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a resistência dos estudantes e a própria insegurança dos professores destacam a necessidade urgente de repensar e fortalecer a presença e o ensino da dança no contexto educacional.

Evidencia-se que a inclusão e a valorização da dança, nos currículos acadêmicos e na prática pedagógica, não apenas enriquecem a formação dos estudantes, mas também contribui para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. É fundamental reconhecer a dança como uma linguagem universal, capaz de promover, não apenas o desenvolvimento físico, mas também emocional, social e cognitivo dos sujeitos, e assim, garantir seu lugar de destaque no cenário educacional.

Compreende-se que por meio dos projetos extensionistas voltados para a dança, as instituições de ensino superior podem promover a interação direta com diferentes grupos sociais, contribuindo para a disseminação do conhecimento e para a valorização da cultura local. Essa interação com a comunidade, não apenas amplia o alcance do impacto educacional, mas também fortalece os laços entre a universidade e a sociedade, promovendo uma educação mais engajada e socialmente responsável.

Considerando que a carga horária destinada ao ensino da dança, na formação inicial, é insuficiente, a dança, enquanto atividade extensionista, junto à comunidade, surge como uma oportunidade para difundir o conhecimento sobre a sua importância e proporcionar aos estudantes uma formação mais rica e completa.

Os estudos analisados durante a pesquisa revelam que a curricularização da extensão proporciona, aos estudantes, experiências práticas significativas, contribuindo para a construção de uma práxis pedagógica mais sólida. Além disso, essa integração possibilita uma maior aproximação dos acadêmicos com a realidade social, econômica e cultural em que estão inseridos, promovendo uma formação mais contextualizada e relevante.

Em contrapartida, também se evidenciam desafios e fragilidades no processo de curricularização da extensão, tais como: dificuldades organizacionais, falta de integração das atividades de extensão com as disciplinas do curso, escassez de recursos e continuidade das ações extensionistas.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma mudança de mentalidade por parte do corpo docente e discente. É fundamental que essas atividades não sejam vistas como meros complementos curriculares, mas sim como oportunidades para a construção de competências profissionais e para o enriquecimento da experiência acadêmica.

Assim, a curricularização da extensão surge como uma possibilidade para aprimorar a formação inicial dos licenciandos em Educação Física, desde que seja implementada, de forma integrada, participativa e contextualizada, visando, não apenas o cumprimento de diretrizes legais, como se está sendo feito, mas, sobretudo, o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na prática, as análises das marcas da dança e da curricularização da extensão, nos cursos de Educação Física, das universidades estaduais do Paraná, revelam, não

somente a importância da integração do conhecimento teórico com a aplicação prática, mas também a complexidade da implementação dessas práticas nos currículos acadêmicos.

Ao examinar os currículos das universidades selecionadas, foi possível compreender que a dança se encontra nos arredores do processo educacional. Sua breve aparição no currículo se dá a partir de uma ou duas disciplinas, com poucas horas, além de que, nenhuma das atividades, nos projetos de curricularização da extensão, constam o ensino da dança, sendo deixada apenas para a sala de aula, o que já é provado não ser suficiente/eficiente, e que, agora, com a carga horária diminuída e disciplinas sendo mescladas, essa situação se agrava ainda mais.

As análises dos Projetos Pedagógicos dos cursos revelam uma lacuna no ensino da dança, com carga horária reduzida e falta de definição dos conteúdos a serem abordados. Essa falta de ênfase na dança reflete-se, também, na curricularização da extensão, com poucas iniciativas direcionadas a essa área específica.

A invisibilização da dança, no currículo universitário, contribui para sua marginalização e perpetuação de estereótipos, comprometendo a formação integral dos estudantes. Diante desse cenário, deve ser repensado o papel da dança na formação humana, garantindo sua presença nos currículos acadêmicos, proporcionando, aos estudantes, uma educação mais ampla, reflexiva e emancipadora.

Logo, a dança não deve ser apenas uma prática técnica, mas sim uma forma de conhecimento que promove a compreensão política, social, educativa e cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A presente pesquisa reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar e reflexiva sobre a dança na formação inicial de professores, destacando a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática, bem como entre a universidade e a comunidade. Somente, assim, será possível promover uma educação e uma formação humana integral. Ao integrar a dança nos currículos universitários, se está, não apenas formando profissionais qualificados, mas também cultivando cidadãos conscientes, criativos e engajados, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

Observa-se ser necessário que sejam realizadas análises críticas dos currículos e das práticas pedagógicas, em outros âmbitos, como a nível nacional, a fim de compreender se essa invisibilização da dança acontece em outras perspectivas, para que se possa espalhar sementes e promover uma visão mais humanizada e reflexiva da dança, reconhecendo sua importância histórica e técnica e estimulando discussões sobre os temas que permeiam a sociedade.

É por meio e somente através dessas mudanças estruturais e educacionais que poderemos garantir que a dança ocupe o lugar de destaque que merece nos currículos e na prática pedagógica, enriquecendo, assim, a formação dos estudantes e promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente.

Apesar de as análises apontarem que as IES investigadas não oferecem subsídios o suficiente para que o ensino da dança se torne, de fato, uma prática reflexiva e interessante aos olhos do estudante e da sociedade, visto que não apresentam projetos de extensão na área da dança, entende-se que a extensão universitária é uma possibilidade de fomentar e ampliar o acesso da universidade e da comunidade ao ensino da dança, além de aumentar a porcentagem da carga horária destinada a ela.

As fragilidades dessa pesquisa residem na compreensão de que não foram disponibilizados os PPC de todas as universidades as quais tentamos contato, sendo que duas delas não responderam e 1 não apresentou o PPC, mas sim um documento regulador da curricularização da extensão, o que pode afetar as análises.

Ademais, a pesquisa apresentou convergências ao ir de encontro aos estudos que a embasam, tendo a visão de que a dança, mesmo com toda sua potência e benefícios, ainda é deixada de lado no currículo. Das 7 universidades analisadas, apenas duas apresentam mais de uma disciplina destinada para a dança e ao ritmo, sendo que uma IES apresenta uma disciplina optativa e, entendendo que a dança é invisibilizada pela sociedade, essa optativa pode ser relegada, também, pelos estudantes.

Das IES investigadas, apenas uma instituição apontou os projetos de extensão disponíveis para os estudantes, onde não consta nenhum projeto de extensão da área da dança. As outras universidades não apresentaram, mas supõe-se que também seguem a mesma linha. Dessa forma, as relações da dança para com a extensão são reservadas apenas para análise a partir dos estudos encontrados nos estados do

conhecimento, sabendo de suas potencialidades, o estudo não pode, de fato, compreendê-las na prática.

Infere-se, então, que o legítimo e o legal seguem não se alinhando, o que prejudica a formulação das resoluções e legislações que embasam a educação no Brasil, visto que essas leis são formuladas e seguem os propostos pelo neoliberalismo. Dessa forma, a universidade passa a apenas tentar cumprir o que está posto na lei, tendo as disputas internas em prol de certos componentes curriculares, o que coloca, nos olhos de quem a formula, uma faixa, onde a visão e a percepção se tornam embaçadas, fazendo com que os currículos sejam mais do mesmo e que não sejam pensados para a formação humana e integral do estudante. A universidade contribui para a formação e emancipação humana, mas não a alcançará enquanto a faixa neoliberal estiver em seus olhos.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto; MALINA, André; DIAS, Leon Ramyssés Vieira. IDENTIDADE CURRICULAR E O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2017.

ALENCAR, Allana et al. Passos e descompassos: a dança nos currículos de formação inicial em educação física. **Pro-Posições**, v. 33, 2022.

ALVES, Camila Honório. **Saberes docentes: a dança na formação inicial e continuada de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá. Cuiabá, p. 211, 2022.

ÁVILA, Luisa Azzolin et al. A curricularização da extensão: feedback de acadêmicos do curso de educação física sobre uma vivência realizada junto ao projeto atenção à saúde da pessoa com deficiência da Unijuí. **Salão do Conhecimento**, v. 7, n. 7, 2021.

BARCIELA, Francisco Galvão do Amaral Pinto. O estudo errado e a escola conivente: a escola como reprodutora das estruturas do capitalismo. 2015.

BRANDÃO, Leonardo. De Jânio Quadros a Luiza Erundina: uma história da proibição e do incentivo ao skate na cidade de São Paulo. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 49, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2009

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Versão Homologada – Educação Básica. Ministério da Educação, dezembro, 2018b

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014

BRASIL. Lei Nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Educação Física Escolar: olhares sobre o tempo. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, p. 37-39, 1999.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Unesp, 2001.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Seminário Nacional do Currículo em movimento**, v. 1, p. 1-14, 2010.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 742-750, 2010.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

CATABRIGA, Lorena Mota. Dos passos aos (des)compassos da prática pedagógica: o suporte estrutural dos documentos norteadores e o olhar do estudante para a dança na escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá – Paraná, p. 30. 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, v. 21, n. 41, p. 77-96, 2016.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORTEZ, Jucelino. et al. A curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da universidade de passo fundo. *Revista Conexão UEPG*, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 165-171, 29 abr. 2019.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica online**, v. 2, 2019.

CROSSETTI, Maria da Graça Oliveira. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor científico que lhe é exigido. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 33, p. 8-9, 2012.

CURY, Carlos Roberto. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CATABRIGA, Lorena Mota. Dos passos aos (des)compassos da prática pedagógica: o suporte estrutural dos documentos norteadores e o olhar do estudante para a dança na escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá – Paraná, p. 30. 2022.

CATABRIGA, Lorena Mota.; Souza, Vânia de Fátima Matias. Neoliberalismo em Pauta: Movimentos Subliminares do Setor Privado no Ensino Superior. *Global Dialogue*, 2024, Prelo.

CARREIRO DA COSTA, Francisco. Mudar o currículo não significa necessariamente alterar as práticas educativas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 39, n. 2, p. 269-300, 2005.

DA COSTA, Gilcilene Dias. CURRÍCULO E ARTE: CONFLUÊNCIAS NIETZSCHE-DELEUZE. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 15 pgs.-15 pgs., 2013.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica online**, v. 2, 2019.

DA SILVA ILHA, Franciele Roos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 173-186, 2016.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. O que ensinar sobre dança no ensino médio?. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019.

DA SILVA, Marcelo et al. A curricularização da extensão no curso de licenciatura em física da universidade de Passo Fundo. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 2, p. 165-171, 2019.

DOS SANTOS, Paloma Marques; GOUW, Ana Maria Santos. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021.

DOURADO, Gerlane Lima Silva; SALVADORI, Juliana Cristina. Extensão Universitária e formação inicial docente nos cursos de licenciatura da UNEB Campus IV–Jacobina (BA). **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 30792-30805, 2020.

DE JESUS MIRANDA, Maria Luiza. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. **Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo**, v. 8, n. 2, p. 3-13, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

DA COSTA, Igor Henrique; RIBEIRO, Kethlen Isabela de Oliveira.; DO PRADO, Ida Berenice. BECKER, Lenice Kappes. Contribuição da extensão universitária na formação em educação física. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 2, p. 161-172, 31 jul. 2022.

DOS SANTOS, Paloma Marques; GOUW, Ana Maria Santos. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021.

DOURADO, Gerlane Lima Silva; SALVADORI, Juliana Cristina. Extensão Universitária e formação inicial docente nos cursos de licenciatura da UNEB Campus IV–Jacobina (BA). **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 30792-30805, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

DA SILVA ILHA, Franciele Roos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 173-186, 2016.

DE JESUS MIRANDA, Maria Luiza. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. **Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo**, v. 8, n. 2, p. 3-13, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 16-32, 1999.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDesportes. com, Buenos Aires, Ano**, v. 18, 2013.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. 2015.

FLORES, Patric Paludett et al. Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação física e esporte**, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019.

FREIRE, Paulo et al. A importância do ato de ler. 2003.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogy of the oppressed (revised). **New York: Continuum**, v. 356, p. 357-358, 1996.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. 2000.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 18, 2013.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, n. 1-18, p. 1, 2017.

GIDDENS, Anthony. A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. **Rio de Janeiro: Record**, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GUIMARÃES, Juliana Regina Silva; BIANCHINI, Heloise Mariano. Dança: um conteúdo desafiador. **Caderno de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 55-60, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Dicionário crítico da educação física. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p.170-174.

HARTWIG, Larissa Frank et al. A extensão universitária e suas interfaces com a formação inicial em educação física. **BIOMOTRIZ**, v. 16, n. 1, p. 94-106, 2022.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2006

HARTWIG, Larissa Frank et al. A extensão universitária e suas interfaces com a formação inicial em educação física. **BIOMOTRIZ**, v. 16, n. 1, p. 94-106, 2022.

ITACARAMBY, Daniele Vilela. **MOVIMENTOS NÃO RITMADOS: BARREIRAS PARA O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá. Cuiabá, p. 128, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez editora, 2011.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

KORTHAGEN, Fred AJ. Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In: **International teacher education: Promising pedagogies (Part A)**. Emerald Group Publishing Limited, 2014. p. 73-89.

KLEINUBING, Neusa Dendena; DAL-CIN, Jamile. Formação inicial em Educação Física e a construção de saberes em dança: relações com a extensão universitária. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LUKÁCS, G. História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei nascimento. São Paulo: **Martins Fontes**, 2003.

LUNA, Sergio Vasconcelos. Planejamento de pesquisa: uma introdução. 2 ed. São Paulo: **EDUC**, 2017.

MARTINS, Débora Beatriz et al. **Dança no currículo da formação de professores de Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular**. 2023. Dissertação de Mestrado.

MARQUES, Danieli Alves Pereira; DE OLIVEIRA SANTOS, Gilbert. Dança e ensino: um relato de experiência na extensão universitária em Diamantina-MG. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. IN MYNAYO, MCS (ORG.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: **Voices**, p. 51-66, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, p. 20-28, 1997.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003

MARQUES, Isabel. Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação. **Sala Preta**, v. 12, n. 1, p. 24-35, 2012.

MARQUES, Isabel. Revisitando a proposta pedagógica da dança no contexto. **Aula**, v. 29, p. 161-179, 2023.

MARX, Karl. *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*. 1ª edição 1843. Lisboa, Edições 70, 1993.

MIESSE, MARIA CAROLINA. **Qualidade da Educação e a Formação integral: dos imperativos conceituais desenhados nas políticas curriculares à perspectiva dos gestores municipais (186 f.)**. 2022. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, Métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: 4ª edição: Sprint, 2002.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido; PIRES, Marília Freitas de Campos. *A dialética na sala de aula*. **Botucatu: UNESP**, 1996.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. 1992.

NOZAKI, Joice Mayumi; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; FERREIRA, Lílian Aparecida. *Práxis e curricularização da extensão universitária na Educação Física*. **Revista Brasileira De Extensão Universitária**, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2022.

OLIVEIRA, Cleverson Luam. **O ensino da dança nas aulas de educação física na educação infantil em escolas de Cuiabá-MT**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá. Cuiabá, p. 93, 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular do Paraná*. Curitiba. **Referencial Curricular do Paraná**, 2021. Disponível em: <referencialcurricularoparana.pr.gov.br> Acesso em: 13 de dez. de 2021.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. SciELO-EDUEL, 2010.

PERES, Aline Thomazelli et al. A dança escolar de 1ª a 4ª série na visão dos professores de educação física das escolas estaduais de Maringá. **Journal of Physical Education**, v. 12, n. 1, p. 19-26, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1999.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

RICHARDSON, Roberto J. Metodologia e pesquisa social: métodos e técnicas- métodos quantitativos e qualitativos. **São Paulo: Editora Atlas**, 2017.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. (2002). Extensão Universitária: momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade sociedade. In: ASSEMBLEIA DO FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS: A GESTÃO DA EXTENSÃO E DA AÇÃO COMUNITÁRIA. 3., 2001, Recife. Anais... Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches-FASA, p. 71-83.

MUGLIA-RODRIGUES, Barbara; CORREIA, Walter Roberto. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 01, p. 91-99, 2013.

SANTOS, João Henrique de Souza.; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, 28 maio 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: **Penso**, p. 16-35, 2013.

SILVA, Fernando Lazaretti Onoratto Dos entraves curriculares à formação docente: uma análise da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura da UEM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá – Paraná, p. 139. 2023

SILVA, Kátia Curado; KOCHHANN, Andréa. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

MARTINS, Débora Beatriz et al. **Dança no currículo da formação de professores de Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular**. 2023. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 30, 2019.

SILVA, Gabriel Gomes da Silva. MACIEL, Cilene; FERNANDES, Cleonice Terezinha; FONTES, Tania Aparecida de Oiveira. As contribuições da dança (do ventre) no ensino-aprendizagem para crianças: uma óptica neurocientífica. **Educação Pública**, v. 20, n.4.2020.

SILVA, Monique Costa de Carvalho et al. A Importância da Dança nas aulas de Educação Física – Revisão Sistemática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. 2012. p. 38–54.

SILVA, Amanda Farla Correa. **O ensino da dança sob a perspectiva multicultural, em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental: uma experiência possível**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Cuiabá. Cuiabá, p. 122, 2020

SOUZA, Maria Inês Galvão. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade? **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 1, 2011.

TEODORO, António. **A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, v. 8, n. 9, p. 09-21, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002

TEODORO, António. As políticas de educação em discurso directo. **Lisboa: Instituto de Inovação Educacional**, 2002.

TONETO, Livia Cristina. Educação física escolar: a dança em questão. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 17-26, 2010.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016.

VELOZO, Emerson Luís; DAOLIO, Jocimar. O skate como prática corporal e as relações de identidade na cultura juvenil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 62, p. 217-231, 2013.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. *O Que é Universidade?* São Paulo: Brasiliense, 2003.

