

Marcilio de Souza Vieira\*

## *Currículo e Políticas Educacionais*

para Educação Infantil no contexto do ensino de Arte/Dança potiguar

## *Curriculum and Educational Policies*

for Early Childhood Education in the context of Art/Dance teaching in Rio Grande do Norte

## RESUMO

O texto tem por objetivo analisar a inserção do ensino de Arte/Dança no contexto da Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte a partir de perguntas-respostas enviadas a secretarias municipais de Educação de duas microrregiões potiguar. Complementa a análise reflexões sobre currículo e políticas públicas para a primeira etapa da educação básica, além de situar o ensino de Arte/Dança no contexto da Educação Infantil a partir dos campos de experiência e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos pela BNCC para essa fase de ensino. Reflexões sobre orientação/proposta curricular e conteúdos de Dança no Estado potiguar e proposições para ampliar o ensino da Dança a partir dos campos de experiência nos quais a criança pode se desenvolver e aprender de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil são apontadas e refletidas como competências gerais da educação básica.

**Palavras-chave:** Currículo; Infância; Educação Infantil

## ABSTRACT

The text aims to analyze the insertion of Art/Dance teaching in the context of Early Childhood Education in the State of Rio Grande do Norte based on questions-answers sent to municipal Education departments in two micro-regions of Rio Grande do Norte. The analysis complements reflections on curriculum and public policies for the first stage of basic education, in addition to situating the teaching of Art/Dance in the context of Early Childhood Education based on the fields of experience and development and learning objectives proposed by the BNCC for this phase of teaching. Reflections on curricular orientation/proposal and Dance content in the State of Rio Grande do Norte and proposals to expand Dance teaching based on the fields of experience in which the child can develop and learn in accordance with the structuring axes of Early Childhood Education are highlighted and reflected as general basic education competencies.

**Keywords:** Curriculum; Infancy; Child Education

### **Para início de conversa**

Este texto objetiva analisar a inserção do ensino de Arte/Dança no contexto da Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte. Para delimitar a escrita centramos a reflexão nas microrregiões Seridó Ocidental e Chapada do Apodi compostas respectivamente, por sete e quatro municípios. Para a análise, enviamos para as secretarias municipais de Educação das cidades que compõem as duas microrregiões três perguntas acerca de proposta/orientação curricular do município, número de escolas que atendem a Educação Infantil e se nas aulas os conteúdos do ensino da Dança eram contemplados a partir dos campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As respostas recebidas, na sua grande maioria, eram evasivas não dando margem para um aprofundamento sobre ensino de Arte/Dança no contexto da Educação Infantil dessas cidades. Para compreendermos tais respostas e consolidarmos nossa argumentação recorreremos a documentos oficiais que normatizam o ensino de Arte, a Educação Infantil e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil além de refletirmos sobre currículo e as políticas públicas para a primeira etapa da educação básica brasileira.

### **Sobre currículo, políticas públicas para a Educação Infantil e ensino de Arte**

Barbosa; Oliveira (2016) informam que o currículo<sup>1</sup> é um elemento central na constituição da proposta político-pedagógica da escola que guia a formação das crianças; dizem ainda que, por muito tempo, a escola o considerou como uma lista de conteúdos disciplinares a serem transmitidos, em

---

<sup>1</sup> O currículo da Educação Infantil brasileira deve considerar os seguintes documentos oficiais: Parecer CNE/CEB n. 20/09 e a Resolução CNE/CEB n. 0509.

pequenas e iguais porções, para todos os alunos. Tais modelos, muitas vezes eram inquestionáveis e o professorado seguia o modelo sugerido, no entanto, as autoras proferem que a hegemonia de um único modelo foi problematizado pelos discursos das teorias críticas (décadas de 1980 e 1990) e pós-crítica (anos 2.000) quando questionaram a ideologia dominante, a reprodução cultural, as relações de poder e aprofundaram o discurso do campo cultural sobre os temas raça, gênero, identidade, diferença, saber-poder, dentre outros devem constituir o currículo.

As autoras complementam informando que ao pensar e propor currículos, “[...] é preciso ter clareza sobre quais princípios regem o processo de recortar de todo o repertório cultural, científico, artístico, tecnológico, ambiental disponível em um determinado momento histórico os aspectos relevantes a serem endereçados às gerações mais novas e ativamente apropriados por elas” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 18 *in* Brasil, 2016a, p. 18).

Logo, o currículo deve ser compreendido como o percurso por onde se realiza uma jornada, ou seja, um trajeto e que leve em consideração o desenvolvimento humano. Na Educação Infantil o currículo deve ser potente e o conceba não como uma listagem de conteúdos e rotinas, mas que considere “[...] a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições” (Brasil, 2009a); ademais, leve em consideração os modos como os professores se relacionam com seus alunos, decidem normas, como organizam o espaço escolar, disponibilizam materiais, atribuem valores, elegem os conhecimentos e elaboram estratégias para a sua sala de aula (Barbosa; Oliveira, 2016).

Sobre as aulas de Dança, Porpino (2012) diz que elas devem fazer parte da grade curricular e devem ser planejadas nos projetos educacionais pela instituição escolar e ofertadas à criança na sua vida escolar. A autora reforça que “[...] A dança se faz presente no currículo por ser um conhecimento

produzido pelos indivíduos em várias culturas e é justamente por ser uma manifestação cultural significativa que se justifica como conteúdo” (*Idem*, p. 11).

A autora citada continua dizendo que o trabalho da escola com relação ao ensino de Dança é de promover a compreensão do aluno sobre porque dança, conhecer sobre a diversidade de repertórios, seu significado social e discuti-la como forma de expressão artística de variadas culturas. Cita ainda que, com os conteúdos de Dança o aluno aprenderá a apreciar uma grande variedade de repertório, inclusive do contexto social em que ele está inserido. Porpino (2012, p. 11) complementa sua reflexão sobre dança e currículo proferindo que é preciso que a escola “[...] crie condições para que o aluno se reconheça como indivíduo dançante, a partir da vivência das formas de dançar disponíveis, como também da produção de outras formas de dançar advindas da pesquisa gestual, da apreciação da dança do outro e das possibilidades específicas do contexto vivido”.

Neste sentido, o currículo da Educação Infantil deve considerar as experiências de mundo trazidas pela criança, mesmo as bem pequenas; à ideia de que as interações, as brincadeiras, as experiências promovem a construção de valores, informações e conhecimentos; considerar ainda a brincadeira e as atividades artísticas e físicas e às interações estabelecidas entre as crianças, ou entre as crianças e os adultos. Nessa tessitura, enquanto produção de conhecimento, o currículo da Educação Infantil deve ser norteado por interações e brincadeiras, socialização e aprendizagem (Brasil, 2009a) e assumir a criança como centro do planejamento curricular.

Para que o currículo da Educação Infantil seja efetivo, principalmente o currículo que articule o ensino de Dança com os campos de experiências é necessário que haja políticas públicas efetivas para essa etapa de ensino.

As políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil ganharam visibilidade a partir dos anos de 1990. Tais políticas instauradas a partir da década citada foram respostas ao processo histórico e social que passou essa primeira etapa da educação básica direcionadas sobretudo pela influência

das agências internacionais e dos documentos oficiais<sup>2</sup> que entraram em vigência para amparar a criança em idade escolar. Somaram-se a esse movimento a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, o Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar/Senegal, em 2.000 e o Plano Nacional de Educação sancionado pela a Lei n.º 10.172 que estabeleceu metas para a Educação Infantil tendo como base as recomendações mundiais.

O Brasil assumiu compromisso com a Educação Infantil como um direito constitucional no Marco de Ação Dakar e no Plano Nacional de Educação (PNE) reafirmando a concepção de uma educação para todos, de direito e transformadora. Para tal empreendimento contou com a participação da UNESCO “[...] por meio de acompanhamento técnico, do estabelecimento de parâmetros e normas e de projetos e redes de comunicação” (Moreira, 2012, p. 94), do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento que tem por uma de suas premissas “[...] investir tanto na educação quanto em outros aspectos da infância” (*Idem*, p. 115) e da Comissão Econômica para a América Latina.

Somados aos órgãos citados tem-se os documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil, quais sejam: a Constituição Federal de 1988 que deixa claro o direito de oferecer as garantias da efetivação do dever do Estado para com a Educação Infantil e o direito da criança de zero a seis anos de receber essa educação em creches e pré-escolas; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei N.º 8.069/90; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N.º 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N.º 10.172/2001; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que define em seus fundamentos norteadores para as propostas pedagógicas

---

<sup>2</sup> Dispositivos legais que regulamentam a Educação Infantil previstos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, no Plano Nacional de Educação – Lei n.º 10.172/2011, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.

das instituições de Educação Infantil “[...] Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais” (Brasil, 1999b, p.1) e nos últimos anos a Base Nacional Comum Curricular.

Embora tais documentos não cite diretamente o ensino de Arte na Educação Infantil eles apontam as possibilidades de se trabalhar com conteúdos das linguagens artísticas. Na BNCC em ‘explorar’ como direito de aprendizagem e desenvolvimento as artes são apontadas como saberes da cultura e nos ‘campos de experiência’ Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas como saberes que a criança pode desenvolver a partir de seu corpo brincante. No RCNEI a Arte se concretiza nos âmbitos de experiências Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo principalmente nos eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais e Música e nas DCNEIs, nos eixos norteadores ‘interações’ e ‘brincadeira’ devem ser garantidas experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com as diversificadas manifestações artísticas.

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino de Arte instituído pela a LDB nº 9.394/96 alguns municípios do Estado do Rio Grande do Norte o tratam como atividade no currículo da educação básica que lhes compete. Provavelmente esse tratamento marginal deva-se a brechas que a referida LDB deixou em não definir em quais anos/séries deve ser ofertada cada linguagem artística e, em se tratando da Educação Infantil tal componente é lecionado, muitas vezes, pelo pedagogo que não tem formação específica para lecionar os conteúdos concernentes a disciplina de Arte.

A falta de atendimento legal aos parâmetros descritos na LDB nº 9.394/96 para a obrigatoriedade do ensino de Arte e cancelada por documentos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) faz com que os municípios potiguar que devem ofertar prioritariamente a Educação Infantil não atenda a esses

parâmetros e não criem propostas/orientações curriculares para esse nível de ensino que se faça atender ao ensino das linguagens da Arte na primeira etapa da educação básica e ainda fere o Artigo 26, parágrafo 2º da Lei nº 12.287 de 2010 que alterou o texto da LDB nº 9.394 quando diz que “[...] O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2010, s/p).

Na prática, essas alterações na LDB com novas leis que cancelam o ensino de Artes não acontecem mesmo que estejam em vigor os representantes municipais não as atendem.

Para corroborar com o ensino obrigatório das quatro linguagens artísticas, em 2016 foi aprovada a Lei nº 13.278 que altera o texto da LDB nº 9396/96 e insere o ensino de Dança, Música, Teatro e Artes Visuais como conteúdos obrigatórios na educação básica. Ao se referir ao componente curricular Arte, a lei citada diz: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016b, s/p). A lei esclarece que Dança, Música, Teatro e Artes Visuais são linguagens distintas e que necessitam de ensinamentos distintos. Se a lei fosse efetivamente aplicada, proporcionando o ensino das quatro linguagens artísticas os alunos da escola brasileira sairiam ganhando, visto que é um direito constituído por lei.

Em teoria, a legislação abre espaço para a emergência do ensino da Dança na Educação Básica, mesmo sabendo que, quando tratamos da organização curricular da Educação Infantil o ensino de Arte/Dança vai aparecer nos campos de experiência nos quais a criança pode aprender e desenvolver os conhecimentos da Arte/Dança levando em consideração os eixos estruturantes da Educação Infantil que são as interações e as brincadeiras, assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se) nos quais a criança em seu grupo de faixa etária poderá interagir brincando com O eu, o outro e o

nós; com o Corpo, gestos e movimentos; com os Traços, sons, cores e formas; com a Escuta, fala, pensamento e imaginação e com os Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Destarte, para compreendermos como está organizado o currículo da Educação Infantil nas microrregiões do Seridó Ocidental e da Chapada do Apodi no Estado do Rio Grande do Norte foi preciso revisitar o contexto das políticas curriculares nacionais a exemplo de documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprovou o parecer CNE/CEB 20/2009 (Brasil, 2009c) que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Resolução CNE 05/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009d), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas na Educação Infantil.

### **A Dança no currículo da Educação Infantil: microrregiões Seridó Ocidental e Chapada do Apodi**

As diretrizes que orientam o currículo da Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte estão escritas no Documento Curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte (DCEIRN) e é a partir deste documento que grande parte das escolas que atendem a primeira etapa da educação básica se orienta para a construção de suas orientações/propostas pedagógicas ou seguem tal documentação quando não tem propostas elaboradas. O DCEIRN (Rio Grande do Norte, 2018) considerou em sua escrita os dados do mapeamento e da consulta pública que aconteceu em diálogo com as propostas e práticas que foram sendo desenvolvidas nos cotidianos institucionais dos municípios do Estado assumindo “[...] o desafio de legitimar uma Educação Infantil que tem como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança” (*Idem*, p. 15).

O Rio Grande do Norte é constituído por 167 municípios que são responsáveis pela oferta da Educação Infantil. É crescente e significativo o número de turmas organizadas por faixa etária, no entanto o atendimento em tempo integral é bem inferior ao do tempo parcial. No que diz respeito a proposta curricular própria, o DCEIRN (Rio Grande do Norte, 2018) apurou que são poucos os municípios que têm currículo escolar em desenvolvimento para a Educação Infantil. O documento citado aponta que as propostas curriculares tem como base as “DCNEI e o currículo por experiências. As demais ainda se organizam a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) ou outros aportes teóricos anteriores” (*Ibidem*, p. 24).

O Rio Grande do Norte é formado por quatro mesorregiões geográficas e cada uma delas é composta por microrregiões, a saber: Macau, Angicos, Serra de Santana, Seridó Ocidental e Seridó Oriental na mesorregião Central Potiguar; Litoral Nordeste, Macaíba, Natal e Litoral Sul na mesorregião Leste Potiguar; Baixa Verde, Borborema Potiguar e Agreste Potiguar na mesorregião Agreste Potiguar e Mossoró, Chapada do Apodi, Médio Oeste, Vale do Açu, Serra de São Miguel, Pau dos Ferros e Umarizal na mesorregião Oeste Potiguar.

Voltamos nosso olhar para os possíveis documentos oficiais que normatizam o ensino da Educação Infantil da microrregião Seridó Ocidental na mesorregião Central Potiguar composta pelos municípios de Caicó, Ipueira, Jardim de Piranhas, São Fernando, São João do Sabugi, Serra Negra do Norte e Timbaúba dos Batistas e da Chapada do Apodi na mesorregião Oeste Potiguar formada pelas cidades de Apodi, Caraúbas, Felipe Guerra e Governador Dix-Sept Rosado.

Encaminhamos às secretarias municipais de Educação dos municípios citados a solicitação para responder a três perguntas que se referiam ao currículo da Educação Infantil. Os questionamentos giraram em torno de, se o município possuía orientação/proposta curricular específica para essa primeira

etapa da educação básica; o quantitativo de escolas destinadas para o atendimento da Educação Infantil e se na escola que tinha esse segmento de ensino, se contemplava em seus conteúdos o ensino da Dança e como eles eram desenvolvidos.

O quadro abaixo sintetiza as respostas recebidas:

Quadro 1: respostas dos municípios sobre a Educação Infantil

Município	Orientação/proposta para E.I.	Nº de escolas E.I.	Conteúdos de Dança
Caicó	Em processo de elaboração	24	Festividades escolares
Ipueira	Não	1	Não
Jardim de Piranhas	Em processo de elaboração	5	Não
São Fernando	Em processo de elaboração	2	Festividades escolares
São João do Sabugi	Não	1	Festividades escolares e brincadeiras
Serra Negra do Norte	Em processo de elaboração	7	Desenvolvidos dentro das estratégias dos Campos de Experiências, corpo, gestos e movimento
Timbaúba dos Batistas	Em processo de elaboração	1	Não
Apodi	Em processo de elaboração	21	Festividades escolares
Caraúbas	Sim	20	Desenvolvido como atividade na aula de Educação Física
Felipe Guerra	Sim	7	Não
Governador Dix-Sept Rosado	Sim	7	Não

Fonte: autoria própria, 2024

A partir do quadro percebe-se que alguns municípios não tem orientação/proposta curricular específica para a Educação Infantil, mas que seguem as orientações propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa (PNAIC<sup>3</sup>), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular para a Educação Infantil do Rio Grande do Norte (DCEIRN), e estão em estudos para a elaboração de uma proposta curricular própria.

As respostas coadunam com o escrito no DCEIRN (Rio Grande do Norte, 2018) quando informa que a maioria das cidades do RN que ofertam a Educação Infantil realizam o trabalho norteado por orientações e referenciais diversos. cremos que, quando as secretarias municipais de educação não têm um referencial curricular próprio fragiliza, de certa maneira, os ensinamentos e aprendizagens necessários para que a criança tenha seu direito à educação garantido.

Mesmo tendo o aporte de documentos oficiais a exemplo da BNCC, das DCNEI ou do DCEIRN muitas vezes, conteúdos do cotidiano local da criança ficam de fora de seu aprendizado. Nesse sentido, é preciso valorizar a cultura local e conferir identidade aos ambientes educativos, considerando que os espaços não são neutros, isto é, eles revelam valores, concepções de mundo e de criança. Nesse contexto é preciso que a escola enquanto local de ensino e aprendizagem conheça “[...] a especificidade dos variados contextos culturais em que as famílias se inserem, levando -se em conta sua importância para o desenvolvimento da criança possibilita compartilhar e complementar a educação e os cuidados em creches e pré-escolas” (Instituto avisa lá, 2015, p. 18).

Percebemos que no quadro 1, cinco respostas dizem não trabalhar com os conteúdos da Dança na educação infantil, quatro resposta que trabalham nas festividades escolares, uma associa os conteúdos as brincadeiras, uma as aulas de Educação Física e apenas uma escola desenvolve tais conteúdos dentro

---

<sup>3</sup> Uma das premissas do PNAIC (Brasil, 2016a) é voltar seu olhar para a criança como sujeito e produtora de cultura que se expressa na sua corporeidade. A criança em sua corporeidade articulada com a linguagem “[...] participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor” (Brasil, 2016a, p. 16), logo, se oportunizada ela pode e deve dançar a partir de suas brincadeiras no ambiente escolar.

das estratégias do Campo de Experiência Corpo, gestos e movimento. Com esse levantamento não queremos dizer que a dança não possa ser apresentada nas festividades escolares, no entanto ela precisa ser significativa para a criança que faz, assim como para quem assiste. É preciso que as professoras e professores da educação infantil tenham contato com os conteúdos de Dança para que seu ensinamento na escola não se dê pela repetição de movimentos coreografados por danças da cultura de massa ou que o/a professor/a já leve ao alunado infantil a receita pronta, ou seja, a coreografia com os “passinhos” criados pelo/a docente sem a participação efetiva da criança no processo de criação.

Nessa constatação é preciso que se dê o protagonismo da criação coreográfica a criança que pode criar junto com as demais crianças no espaço escolar e o/a professor/a seja, nesse processo coletivo, um orientador/a e organizador/a da partitura coreográfica. Também é preciso dizer que as danças das datas comemorativas a exemplo do dia das mães, das festas juninas, do dia do folclore, do dia da criança, do natal e tantas outras podem ser ressignificadas pela criança a partir de suas experiências corporais e de improvisação que pode ser estimulada pelo/a docente.

A brincadeira no contexto da Arte pode se tornar dança e esta, como nos diz Marques (2012) permite e incentiva relações, que é primordial pensarmos a dança no espaço escolar como uma dança lúdica, como conhecimento e não apenas divertimento. Nesse sentido, o corpo brincante vai se tornando um corpo cênico quando se relaciona com outros corpos criando vínculos e redes de interação a partir do gesto/movimento dançado; quando se move consigo e com outros corpos moventes, constrói referências espaciais, cria conexões ao movimentar-se dançando a partir de motivações estéticas, sociopolítico-culturais, éticas que promovem a dança não como brincadeira, mas como arte.

Ainda é preciso refletir sobre o ensino da Dança dentro do contexto da Educação Física, pois nessas circunstâncias, a dança apresenta-se dentro dos

conteúdos das atividades rítmicas e expressivas que inclui “[...] as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns à intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal, que são as danças e as brincadeiras cantadas” (Vieira, 2014, p. 181). Nessas condições é preciso levar em consideração os repertórios de danças que a criança traz consigo, bem como construir outros repertórios por ela desconhecida que vise um conhecimento intermediado pelo/a professor/a da educação infantil.

Devemos considerar que as crianças no universo escolar são diversas e singulares, concretas e contemporâneas que habitam as instituições de Educação Infantil na relação com os profissionais, as famílias, os espaços e as propostas e práticas ali desenvolvidas. No que tange ao currículo que contemple o ensino de Arte, a criança quando estimulada pelo professor pode se relacionar com as diferentes linguagens artísticas e estas podem ser interseccionadas com a brincadeira abrindo possibilidades múltiplas de ela exprimir suas sensações e ideias através de gestos, desenhos, sons, mímicas, expressões faciais, movimentos dançados, dentre outras possibilidades.

Percebemos que o número de escolas informadas pelas Secretarias Municipais de Educação de Caraúbas, Apodi e Caicó não ofertam somente a Educação Infantil, sendo as escolas, em sua grande maioria, compartilhadas com o Ensino Fundamental, anos iniciais. O DCEIRN aponta esse compartilhamento em turmas mistas encontradas principalmente em instituições da zona rural.

As demandas de turmas mistas ou do ensino multisseriado indicam para a realidade de um ensino que precisa ser melhorado. Sobre esse modelo multisseriado, Cordeiro (2007, p. 28) diz que “[...] na prática de ensino de um/a professor/a para lidar com crianças como seres pensantes deve haver um esforço para entender a perspectiva das crianças”. O autor admite que o mais importante nesse processo de ensino é aquilo que deve ser absorvido pelos

alunos e que é preciso propor os melhores meios para tornar possíveis, efetivos e eficientes o ensino e a aprendizagem.

Entendemos que esse tipo de educação-aprendizagem no formato multisseriado perpetua a desigualdade e foge do verdadeiro sentido da Educação Infantil uma vez que os conteúdos ministrados para essa etapa de ensino se diferenciam daqueles ensinados no primeiro ano do Ensino Fundamental; ademais os modelos de organização escolar e curricular são diferenciados prejudicando o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Assim, as salas partilhadas não oportunizam ao aluno a “[...] transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento” (Brasil, 2018, p. 199) e seus respectivos componentes curriculares.

No que tange aos conteúdos do ensino de Dança para essa etapa de ensino, percebemos que há ainda uma prática da Dança para atender ao calendário festivo da escola ou o conteúdo está como atividade para as aulas de Educação Física e como apêndice para atender as necessidades da escola e de outras disciplinas e nunca como conteúdo próprio e área de conhecimento conforme estabelece a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) e os documentos oficiais em que o ensino da Dança no componente curricular Arte é conteúdo obrigatório e na Educação Infantil tal conhecimento deve ser aprendido pela criança nos campos de experiência Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas proposto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Por meio da aprendizagem do campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, a criança produz conhecimento, conhece-se e expressa-se pela sua corporeidade. A intenção dessa aprendizagem como dizem Andrade; Vieira (2021, p. 1115) é que a criança conheça “[...] as funções do corpo por meio

das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta”.

O ensino de Dança no campo de experiência Corpo, gestos e movimentos pode ser vivenciado pela criança a partir do movimento e do espaço por meio da utilização das brincadeiras, dos jogos e da própria dança. Ressaltamos que através do espaço a criança explora seus movimentos, expressa-se de diferentes formas, conhece a si e ao outro, explora diversas possibilidades espaciais com seu corpo em movimento através do brincar, participa e convive como ser social e criativo. Andrade; Vieira (2022, p. 58) apontam um diferencial que no entender dos autores avança no DCEIRN em relação a BNCC e que está expresso nesse campo de experiência “[...] uma aproximação do “educar e cuidar” relacionado ao corpo e movimento corporal da criança no contexto educativo, como uma necessidade que engloba as possibilidades expressivas, comunicativas, características físico-motora do desenvolvimento de autonomia”.

O campo de experiência Traços, sons, cores e formas possibilita o desenvolvimento da criatividade, da expressão pessoal, do senso crítico e estético para o desenvolvimento da sensibilidade da criança. Esse campo “[...] incentiva a convivência, a criação, a produção de diversas manifestações artísticas ou culturais a fim de ampliar repertórios e vivências artísticas por meio das linguagens das Artes Visuais, da Música, do Teatro, da Dança e do Audiovisual, dentre outras” (Andrade; Vieira, 2021, p. 1115).

A partir desse campo de experiência a criança é capaz de criar suas próprias produções artísticas, expressar-se pela linguagem da dança, exercitar a autoria coletiva ou individual a partir da criação de gestos, de danças e de encenações, assim como interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2018) por meio do brincar. Assim, ela “[...] experimenta, organiza-se, cria e recria o mundo que a cerca, sendo uma das múltiplas linguagens que ela utiliza para interagir consigo, com os outros e com o meio em que vive” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 43).

Por esse campo de experiência a criança desenvolve sua sensibilidade estética, sua criatividade e é capaz de promover o senso crítico. Pode criar e recriar danças, apreciar suas obras e de outros, participar de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação, além de “[...] diferenciar ritmos, criar movimentos, explorar o espaço, trabalhar a imaginação e construção da identidade, além de reconhecer a cultura e alimentar a sensação de pertencimento ao contexto social em que está inserida” (Andrade; Vieira, 2022, p. 59).

A partir das considerações explicitadas para o ensino de Dança na Educação Infantil e considerando os campos de experiência da BNCC e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentamos no quadro abaixo possibilidades de ampliação do estudo da Dança nos cinco campos de experiência que podem ser vivenciadas e experienciadas por crianças de 3 a 6 anos de idade.

<b>Campos de Experiências BNCC</b>	<b>objetivos de aprendizagem e desenvolvimento<sup>4</sup></b>	<b>Referencial</b>	<b>Conteúdos da Dança para E.I.</b>
O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Interação Brincadeira	Repertórios de dança Improvisação Conhecimento do corpo
Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG01)	Brincadeira	Conhecimento do corpo Composição coreográfica

<sup>4</sup> Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento encontram-se na BNCC. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são identificados por um código alfanumérico: O primeiro par de letras indica a etapa de Educação Infantil (EI), o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária (03), o segundo par de letras indica o campo de experiências (EO) e O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária (05).

	<p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG02)</p> <p>Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG03)</p> <p>Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI02CG02)</p> <p>Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI02CG03)</p> <p>Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p>		<p>Fundamentos da Dança – desafiando a gravidade</p> <p>Fundamentos da Dança – relações espaciais</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>(EI03TS01)</p> <p>Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI03TS02)</p> <p>Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p>	Interação Brincadeira	<p>Improvisação</p> <p>Composição coreográfica</p> <p>Criação em videodança</p> <p>Fundamentos da Dança – relações espaciais</p>
Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF02)	Interação	<p>Improvisação</p> <p>Repertórios de Dança</p>

	<p>Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF04)</p> <p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI02EF05)</p> <p>Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (EI02EF06)</p> <p>Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p>		Fundamentos da Dança – o ritmo e as relações de tempo
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<p>(EI02ET04)</p> <p>Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). (EI02ET05)</p> <p>Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.). (EI03ET05)</p> <p>Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI02ET06)</p> <p>Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (EI01ET06)</p> <p>Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).</p>		<p>Improvisação</p> <p>Composição coreográfica</p> <p>Repertórios de Dança</p> <p>Fundamentos da Dança – relações espaciais</p> <p>Fundamentos da Dança – o ritmo e as relações de tempo</p>

Fonte: autoria própria, 2024

Ao propormos essa ampliação não queremos que elas sejam vistas como fórmulas prontas, mas que o professor de Dança possa considera-las e a partir delas criar suas metodologias considerando seus conhecimentos de Dança.

Com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados é possível que o professor de Dança juntamente com seu alunado vivencie os conteúdos de Dança elencando-os aos campos de experiência. A criança pode conhecer e fruir repertórios de dança já sedimentados, assim como outros que estão em desenvolvimento. Repertórios de dança como balé clássico (O Lago dos Cisnes, A Bela Adormecida, Quebra Nozes, Gisele, dentre outros), danças urbanas, danças populares (Frevo, Boi Bumbá, Congadas, Carimbó), dança moderna, dança contemporânea, videodanças podem ser compartilhados com a criança criando oportunidades para que ela amplie seu conhecimento de mundo.

A partir do conhecimento do corpo podem ser criadas danças com o todo ou partes do corpo. O professor pode mediar situações de aprendizagem em dança estimulando a criança a conhecer seu corpo e o corpo do outro, assim como experimentar possibilidades de danças desencadeadas pelas partes do corpo como ossos e articulações e criação de formas diversificadas que possam se tornar dança. Para que a dança aconteça de maneira efetiva tendo a brincadeira e a interação como condutores é preciso que o professor propicie “[...] contextos favoráveis para que tais aprendizagens ocorram em situações de brincadeira e nas atividades orientadas. Para isso, os contextos precisam ser significativos para as crianças, em situações reais de experiência” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 48).

Deve-se lembrar que quando a criança dança desloca seu corpo no espaço para cima e para baixo (plano vertical), para frente e para atrás (plano sagital) para os lados direito e esquerdo (plano horizontal); forma figuras circulares, triangulares, espiraladas, ziguezagueadas, curvas, retas em relação ao espaço dançado e ao seu corpo cênico. Ao dançar, o corpo cênico transforma-se em linguagem artística que é “[...] construída, desconstruída,

reconstruída e recriada. O corpo cênico tem o potencial criador, criativo e construtor da linguagem artística, ele compõe e transforma as relações estéticas” (Marques, 2012, p. 35).

Com os movimentos corporais dançados, a criança pode improvisar e criar coletivamente partituras coreográficas a partir de gestos, movimentos e formas usando sua imaginação para a criação de coreografias em espaços e tempos transformados pela dança. Improvisações com saltos, saltitos, deslizamentos, pausas, movimentos e gestos rápidos e/ou lentos, peso leve e/ou pesado, focado e/ou multifocado, livre e/ou controlado; ações de expandir e contrair (abrir e fechar), mover-se como um robô ou como um bêbado, ir para cima ou para baixo, para um lado e para outro são possibilidades para a criação em dança.

Sobre a improvisação em dança para crianças, Andrade; Godoy (2018, p 61) clarificam que “[...] pode auxiliar a imaginação, a criatividade e a expressão, almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal”. A improvisação pode ser entendida ainda como jogo, pois desperta a construção de regras criadas pela situação e possibilita a livre expressão da criança com seu movimento.

Por fim, após tais vivências com a improvisação, com o conhecimento do corpo através de movimentos dançados com parte ou o todo do corpo, com as relações espaciais e temporais, a criança em coletividade e com o auxílio do professor como mediador pode criar/compor dança. Destarte, os processos de criação em dança “[...] são oportunidades de a criança e o professor se abrirem para experimentar o campo de configurações artísticas e estéticas que a dança pode proporcionar” (Andrade; Godoy, 2018, p 119).

Interfaceia-se com a criação de composição coreográfica a interação e a brincadeira a partir de jogos lúdicos que a criança já conheça ou que venha a explorar para criar sua dança que pode ser compartilhada com o outro. Deve-se esclarecer a ela que o jogo usado faz parte do processo e que este pode virar dança.

Soma-se a composição coreográfica a fruição de dança como uma possibilidade de compreensão das relações dançadas. A apreciação pode estimular a criação não como cópia, mas como saberes que provoquem a apropriação pela criança dos códigos da dança.

É preciso considerar que na criação de dança pela criança ela é a protagonista com seu corpo cênico e suas relações espaço-temporais e no espaço escolar se faz necessário sempre aliar os ensinamentos da dança a brincadeira, pois, como nos diz Marques (2012, p. 35) “[...] A dança que é brincada faz com que a brincadeira vire dança!”. Por fim, é primordial que a ludicidade esteja presente no ato de criar permitindo e incentivando um criar-dançar em que as “[...] experiências sejam possibilitadas, descobertas incentivadas, recombinações realizadas” (*Idem*) educando corpos cênicos lúdicos.

### **Finalizando [por ora] a conversa**

Na escrita recorreremos a documentos oficiais que tratam da Educação Infantil para nos ajudar a compreender o processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas. Associamos o ensino da Dança como produção de conhecimento que deve ser vivido e experienciado pela criança em sua vida escolar, assim como apresentamos dados de pesquisa acerca do currículo da primeira etapa da educação básica em municípios do Rio Grande do Norte que compõem as microrregiões Seridó Ocidental e Chapada do Apodi para compreendermos e refletirmos sobre os conteúdos da Dança a partir dos eixos interação e brincadeira, dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e dos campos de experiência postulados pela BNCC.

Ao analisar os dados informados pelos municípios das duas microrregiões percebemos que a maioria não possui orientação/proposta curricular para a Educação Infantil e que a Dança quando não é ensinada apresenta-se apenas nas festividades do calendário escolar como um apêndice

dissociado de sua produção de conhecimento. A análise das informações nos leva a crer que ainda não há espaço para o ensino da Dança sobretudo quando tratamos das possibilidades de experienciá-la dentro dos campos de experiência proposto pelo documento em vigência no país para a educação básica.

Propusemos a partir de alguns objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem dos campos de experiência, conteúdos da Dança que podem e devem ser trabalhados com crianças desmistificando preconceitos, aproximando interações através do movimento dançado do corpo cênico da criança que brinca e dança.

O debate é extenso e a pesquisa não dá conta do universo da Dança na educação infantil, no entanto, o diagnóstico inicial sobre a inserção do ensino da Dança na primeira etapa da educação básica potiguar nos mostra que é preciso que as secretarias de educação, juntamente com os/as professores/as criem possibilidades de desenvolvimento de tal ensino na escola. O aprofundamento da investigação a partir do levantamento dos dados, assim como a continuidade da pesquisa, carece de elaboração de políticas públicas para atender a este segmento da educação, a criação de currículos que possam atender as especificidades da educação infantil em cada cidade, a formação continuada de professores/as que leve em consideração os conteúdos da Dança, bem como seus repertórios sobretudo aqueles que são/estão próximos as crianças e as escolas como é o caso das danças populares e folclóricas que podem e devem ser ensinadas e ressignificadas no âmbito escolar.

Por fim, nessa conversa que não pretende se findar, apontamos alguns itinerários necessários para a aprendizagem da Dança como prática educativa e produção de conhecimento: compreender a dança não somente como repertório, mas como linguagem, incorporando-a e corporificando-a nas aulas da Educação Infantil; articular a brincadeira e o jogo aos conteúdos da Dança; ter a compreensão de que a dança é conhecimento e não apenas divertimento; é preciso experienciar a dança a partir de jogos, de improvisação, da fruição

para que a criança possa a partir da experiência vivenciada problematizar a Dança perguntando, indagando, remexendo, interagindo e dançando; considerar os saberes de dança que a criança traz consigo; falar sobre dança assim como entender que a criança é a protagonista de sua dança.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R.; GODOY, K. M. A. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

ANDRADE, C. R.; VIEIRA, M. S. Dança na educação infantil, um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as escolhas curriculares do documento do Rio Grande do Norte. In: TERRA, A. ... [et al.]. **Como as artes da cena podem responder à pandemia e ao caos político no Brasil?** [recurso eletrônico]. Campinas: Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Artes, 2021.

\_\_\_\_\_. **Dança, Criança e Currículo** [recurso eletrônico]: um panorama do ensino de dança na Educação Infantil no Rio Grande do Norte. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e educação infantil. In: Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016, V. 7.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB n. 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1999b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009d.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1.ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016b, V. 3.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

INSTITUTO AVISA LÁ. Ministério da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Formação continuada de educadores. **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação**. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.

MARQUES, I. A. **Interações: criança, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MOREIRA, J. A. S. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: EDUEM, 2012.

PORPINO, K. O. Dança e currículo. In: Um Salto para o futuro. **Dança na escola: arte e ensino**. Ano XXII - Boletim 2 - Abril 2012.

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

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

Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo  
Estesia/UFRN). <https://orcid.org/0000-0002-2034-0796> <http://lattes.cnpq.br/7003467659704271>

Recebido em 09 de maio de 2024  
Aprovado em 17 de setembro de 2024