

## O Ensino de Arte/Dança na história da educação brasileira

ARTIGO

**Dorgival Bezerra da Silva<sup>i</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil

**María Margarita Villegas<sup>ii</sup>**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil

1

### Resumo

Este trabalho objetiva compreender o processo constitutivo da Dança enquanto linguagem artística na escola, desde a constituição das ideias pedagógicas do ensino de Dança no Brasil até seu reconhecimento como área de conhecimento. Teoricamente, o trabalho se constitui de um percurso temporal, com marco inicial na institucionalização da educação brasileira pela ação jesuítica, em meados do século XVI, perpassando discussões acerca dos aspectos que influenciaram o ensino de arte/dança na escola, conduzindo-nos ao contexto educacional brasileiro do século XX. A metodologia assenta-se na Pesquisa Bibliográfica como ferramenta de revisão e reflexão crítica da teoria, possibilitando interpretações sobre os objetos de estudo enquanto elementos de pesquisa educacional. Quanto à sobrevivência das artes e suas linguagens na história da educação brasileira, consideram-se os contextos e tendências influenciadores dos parâmetros educacionais, entre eles, os ideais capitalistas que continuam a influenciar a educação através do currículo e das políticas direcionadas a ela.

**Palavras-chave:** História da educação brasileira. Ensino de Arte. Dança.

### Art/Dance Teaching in the history of Brazilian education

#### Abstract

This work aims to understand the constitutive process of Dance as an artistic language at school, delving into the constitution of pedagogical ideas in Dance teaching in Brazil and its recognition as an area of knowledge. Theoretically, the work constitutes a temporal trajectory, with an initial milestone in the institutionalization of Brazilian education through Jesuit action, in the mid-16th century, going through discussions about the aspects that influenced the teaching of art/dance at school, leading us to the context Brazilian education in the 20th century. The methodology is based on Bibliographic Research as a tool for reviewing and critically reflecting on theory, enabling interpretations of the objects of study as elements of educational research. Regarding the survival of the arts and their languages in the history of Brazilian education, the contexts and trends that influence educational parameters are considered, among them, the capitalist ideals that continue to influence education through the curriculum and the policies that are directed to it.

**Keywords:** History of Brazilian education. Art Teaching. Dance.

## 1 Introdução

2

No que se refere à aparição da dança e das artes, de maneira geral, na história da educação e da escola brasileira, percebe-se diferentes movimentos de ideais que constituem o projeto de escolarização no decorrer da história. Partindo de tal evidência, este trabalho trata-se de uma discussão que compõe um fragmento do firmamento teórico da dissertação de mestrado defendida pelo autor no primeiro semestre de 2022. Nessa dissertação, propôs-se a realizar uma análise fenomenológica acerca das interpretações socioculturais da relação entre corpo, gênero e cultura no processo de constituição dos sujeitos homens dançarinos, a partir de discussões sobre o Ensino da Dança na escola pública.

Neste processo da pesquisa, buscou-se também retomar discussões históricas, a fim de construir reflexões no âmbito da história da educação brasileira, que se inicia em paralelo com a colonização do Brasil pelos europeus no século XVI. Logo, este trabalho traz como objetivo principal o aprofundamento teórico destas questões históricas e as reflexões pertinentes à história da dança na educação do Brasil enquanto linguagem artística prevista oficialmente no currículo do ensino brasileiro. Para tanto, propõe-se percorrer a constituição das ideias pedagógicas do ensino de Dança no Brasil até o seu oficial reconhecimento como área de conhecimento (Vieira, 2019).

Portanto, os fatos históricos aqui apresentados são alinhados através de uma teoria já consolidada por estudiosos da área que dialogam sobre esses contextos temporais. Dentre os quais trazemos como pontos de discussão: a institucionalização da educação brasileira, na qual a pedagogia jesuítica era normatizada por um plano geral de estudos chamado “Ratio Studiorum, publicado oficialmente em 1599” (Vieira, 2019, p. 29), cujo programa de formação enfatizava a moral, o intelecto, a religião e a disciplina; as principais reformas educacionais que se sobrepunham ao método educacional jesuítico, substituído pela Reforma do Marquês de Pombal no século XVIII (Maciel, Neto, 2006; Vieira, 2019), e que apresentava uma política educativa modernizadora, embora

mantivessem algumas medidas intervencionistas para controlar o monopólio de setores “econômicos e/ou políticos, em favor das elites portuguesas e do Estado” (Pimenta, Merlo, 2013, p. 3); a institucionalização do Ensino de Artes no Brasil já no século XIX, com ênfase para o Desenho e a Pintura (Vieira, 2019); a regulamentação da Educação Física enquanto componente curricular na escola primária (Marinho, 1943); a criação das escolas particulares no país (Reforma Leôncio de Carvalho - 1879), fato que mais adiante vem possibilitar o ensino de Dança na perspectiva do ensino privado proposto pelo Barão de Macahubas; e, os movimentos Modernistas e Pós-Modernistas no Brasil e suas influências para o ensino de arte/dança na escola, que nos conduz ao contexto educacional brasileiro do século XX, que tinha a república como forma de governo, fato que colaborou para as transformações no âmbito da escola pública no país.

## 2 Metodologia

A estratégia metodológica deste estudo tem como base a pesquisa bibliográfica, a qual permite o pesquisador explorar de forma aprofundada assuntos já estudados, com a finalidade de reunir conhecimentos teóricos sobre determinado problema, sobre o qual se procuram respostas (Fonseca, 2002).

Aborda-se como temática principal as Artes e a Dança no ensino brasileiro e suas interfaces com a história da educação, cujas seções buscam construir discussões acerca do corpo como elemento cultural e histórico no contexto das civilizações milenares; e, no contexto da educação brasileira retratar: a organização escolar frente ao projeto colonialista português, abordando os modos de como a educação foi instituída no Brasil com a chegada da Companhia de Jesus em 1549; as principais reformas educacionais ocorridas pós-expulsão dos jesuítas e as suas escolas, entre as quais destaca-se a reforma pombalina e outras reformas de realce à esta discussão; o contexto do Brasil imperial e os seus impactos no fortalecimento acerca das discussões sobre arte; e, por fim, uma reflexão sobre os paradigmas modernistas e pós-modernistas do século XX como influências para o pensamento educacional brasileiro.

## 3 O corpo como elemento histórico e cultural

Ao iniciar esta discussão, se faz necessário ampliar sua redoma histórica, a fim de justificar os caminhos que aqui serão abordados no contexto da educação brasileira. O corpo, elemento fundamental dessa fenomenologia, na qual a dança vai se constituindo elemento social e cultural, é a materialidade do presente e do passado em que nele é produzida e transformada a realidade (Ribeiro, 2013). Assim, precisamos situá-lo em sua essencialidade, visto que iremos discutir a dança enquanto linguagem que se utiliza do corpo e que possui grande relevância para o desenvolvimento social (Katz, Greiner, 2001).

A teoria nos apresenta o corpo como um elemento indissociável da história e a história indissociável do corpo e seus efeitos (Connell, 2000). Ainda que o vasto acervo de conteúdo histórico que retrata a humanidade, nos mais diversos aspectos, nos apresente contínuas modificações do conceito de corpo ao longo da história. Podemos iniciar citando a normalidade sobre a nudez do corpo no contexto greco-romano, a qual se apresenta evidenciada nas esculturas deixadas como marcas dessas civilizações; o endeusamento desse corpo por parte do estado, pela sua saúde, capacidade fértil e suporte atlético, haja vista que os corpos eram também instrumento de combate em guerras (Barbosa, Matos, 2011; Costa, 2011).

Mais adiante, o cristianismo nos transporta a uma percepção mais contida e paradoxal do corpo: reprimido pela igreja por representar a fonte do pecado, mas glorificado a exemplo do corpo sofredor de Cristo (Barbosa, Matos, 2011; Costa, 2011). Assim, temos a renúncia do corpo e de todas as atividades que o evidenciasse como marca repressiva da Idade Média sobre a corporeidade na história, fato que se deve ao poder da igreja católica sobre a sociedade da época. Somente no Renascimento, marco transitório entre Idade Média e Idade Moderna, é devolvida ao corpo a sua importância perdida no período medieval, quando o homem inicia um processo de redescobrimto mediado pelas artes, esta já desvinculada do monopólio cultural da igreja cristã (Soengas, Zamorano, 2009).

Na nomeada modernidade, o homem transforma-se em objeto do conhecimento e reconhecimento, e o corpo torna-se algo dissociado da mente, que buscava a construção do homem civilizado por meio do autocontrole das suas próprias posturas corporais e comportamentais. O corpo passa a ser objeto de controle da mente (Campos, 2007). De acordo com Soengas e Zamorano (2009), na pós-modernidade o conceito de corpo continua passando por transformações, atingindo a condição de objeto do olhar, do gozo estético, do consumo. “O físico, agora, se decompõe em músculos, glúteos, coxas, seios, bocas, olhos, cabelos, órgãos genitais, quadris, [...]” (Rosário, 2002, p. 300).

Feita a devida contextualização introdutória acerca desse corpo cultural, passamos ao entendimento das suas marcas sociais e históricas, em que sua aparição é marcada de história ao mesmo tempo que é arruinado por ela, ainda que seja evidenciado como meio de linguagem desde os tempos mais remotos (Foucault, 2007; Tavares, 2005), e que mais adiante, potencializa as discussões de interesse deste trabalho sobre os aspectos concernentes à sociedade ocidental e a construção de sentido sobre a dança no âmbito da educação brasileira.

## 4 A arte e a dança na educação brasileira

Embora a certidão de nascimento do Brasil se concretize documentalmente pela carta de Pero Vaz de Caminha, enviada à Portugal no momento de sua chegada às terras no último ano do século XV (Morettim, 2000), a demarcação embrionária da educação brasileira de cunho pedagógico formal, ocorre com a chegada da Companhia de Jesus ao território brasileiro no ano de 1549 (Neto, Maciel, 2008). O então território já era habitado por povos indígenas, dessa forma, é importante que as relações educativas construídas entre esses povos, durante este período, sejam consideradas para a demarcação inicial da educação brasileira. Embora essas relações não estivessem ligadas às práticas de letramento e da produção científica, elas se pautavam nos ‘princípios de sobrevivência’.

### 4.1 A organização escolar jesuítica e o projeto colonialista português

Os jesuítas, como eram chamados, pertenciam a uma ordem religiosa fundada na primeira metade do século XVI, e de acordo com Neto e Maciel (2008), representavam um dos principais instrumentos da Igreja Católica na luta contra a reforma protestante que ocorria fervorosamente naquele período. Eles utilizam estratégias que se efetivavam pelas ações missionárias “procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas” (Ibidem, p. 172).

No caso do Brasil, as escolas, colégios e seminários espalhados pelo território davam conta de atender tal missão, a qual possuía importante representação para o projeto colonialista português no alcance da condição permanente do Brasil enquanto colônia de manutenção do mercado consumidor de matéria-prima (Saviani, 2013; Silva *et al.*, 2016).

Com esses ideais, institui-se a educação brasileira normatizada por um plano geral de estudos chamado “Ratio Studiorum, publicado oficialmente em 1599” (Vieira, 2019, p. 29), o qual previa um programa de formação com ênfase na moral, intelecto, religião e disciplina. Para Miranda (2001, p. 100), o Ratio Studiorum tratava-se basicamente de uma organização metodológica das práticas educativas utilizadas nas instituições jesuíticas, ou seja, uma representação dos seus próprios ideais educativos, que, segundo Vieira (2019), desconsiderava totalmente a dança, ainda que esta tenha sido um recurso lúdico essencial no processo de conversão do gentio no cumprimento da missão catequética.

Segundo aponta Vieira (2019), o plano geral de estudos jesuítico contemplava somente a música enquanto linguagem artística, pois supervalorizava as atividades literárias em detrimento das atividades manuais<sup>1</sup>, uma vez que o marco inicial de institucionalização do ensino no período colonial do Brasil priorizava a forma europeia e católica de transmitir conhecimento, desconsiderando a cultura já existente.

Com as novas configurações sociopolíticas do país, foram propostas as reformas educacionais, que traziam como principal propósito a atenção aos aspectos educacionais

---

<sup>1</sup> De acordo com Vieira (2019), as atividades manuais eram associadas ao trabalho escravo e vistas com grande preconceito.

anteriormente omissos na pedagogia jesuítica e que teve duração de dois séculos. Essa pedagogia foi praticamente substituída pela Reforma do Marquês de Pombal ocorrida no século XVIII, quando pela primeira vez o Estado tentou assumir a responsabilidade pela educação (Maciel, Neto, 2006; Vieira, 2019). Contudo, a Dança ainda não havia conseguido se efetivar no contexto da escola pombalina, embora sua ação enquanto cultura tenha se manifestado em outros espaços não escolares, como terreiros, ruas, e adros de igrejas, conforme expõe Vieira (2019).

Com a morte do monarca português Dom João V em 1750, Souza (2011, p. 35) nos aponta que as aspirações do então herdeiro do trono, Dom José I, eram “alavancar o país ao status de nação-potência e de cultura”. Tal projeto contou com a direção do Marquês de Pombal e seus ideais iluministas, conforme trata o autor. Da mesma forma, Neto e Tagliavini (2011) acrescentam que o iluminismo crescia como um ideal que influenciava todo o continente europeu no rompimento com as ideias teocêntricas da Idade Média. Ainda que a forte influência da igreja dificultasse a entrada desses ideais em Portugal, seu fortalecimento se deu a partir da gestão política do Marquês de Pombal enquanto primeiro-ministro.

No que se refere a instrução pública, alguns estudiosos da história da educação brasileira indicam que teriam ocorrido duas reformas pombalinas na educação pública: a reforma dos estudos menores, em 1759, e a reforma dos estudos maiores ou universitários em 1772 (Boto, 2010). De acordo com Boto (2010), a reforma pombalina, em suas diferentes etapas, “revolucionou a estrutura do ensino português. Fechou os colégios da Companhia de Jesus. Expulsou os jesuítas do Reino e de seus domínios” (Ibidem, p. 293), quebrando uma educação hegemônica secular e abrindo espaço para uma proposta de ensino que contemplasse os aspectos omissos no modelo de educação jesuítica (Vieira, 2019).

Para que se fosse preenchida a lacuna educacional pós-expulsão dos jesuítas, em 1759 foi publicado por Dom José I um alvará<sup>2</sup> que, além de extinguir as escolas

---

<sup>2</sup> “Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que privaram os Jesuítas do ensino e estruturavam as bases de uma ‘nova’ metodologia para as Escolas Menores” (Rosa & Gomes, 2014, p. 45);

jesuíticas, previa uma reforma geral dos estudos menores, com a criação de aulas régias gratuitas de “gramática latina, de grego e de retórica” (Rosa, Gomes, 2014, p. 46). Conforme as autoras, essa lei também previa a criação do cargo de Diretor-Geral dos Estudos, o qual tinha como função “fazer cumprir as disposições do diploma, ficando a ele subordinados todos os professores régios destas mesmas disciplinas” (Ibidem, p. 46). Vale ratificar que esta lei conduziu o ensino, pela primeira vez, à responsabilidade do Estado (Vieira, 2019; Cardoso, 2004).

Pimenta e Merlo (2013) nos levam a compreender que essa nova política educativa, instituída pela reforma pombalina, apresentava um caráter modernizador da educação, mas também compunha algumas medidas intervencionistas de controle do monopólio de setores políticos e econômicos que favoreciam as elites portuguesas e o próprio Estado. Isso nos revela a coexistência de uma educação com propósitos sociopolíticos não muito diferentes da pedagogia jesuítica, uma vez que, este modelo de aulas régias foi consolidado por intermédio de “escolas fundadas por outras ordens religiosas<sup>3</sup>, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas” (Niskier, 2001, p. 34), condição que não desvincula totalmente a prática educativa dos princípios religiosos, naquele momento.

## 4.2 O contexto das ideias educacionais no Brasil Império

A institucionalização do Ensino de Artes no Brasil está vinculada ao marco histórico da Missão Artística Francesa no país (1816), cujo objetivo era “fundar uma iconografia nacional” (Pevsner, 2005, p. 9). Mais cedo, com a chegada da Família Real ao Brasil (1808), foram criados vários espaços culturais e educacionais no país, dentre eles, a Academia Imperial de Belas Artes, que sob a direção de artistas franceses, acabou

<sup>3</sup> Enquanto sugestão de leituras que possibilitem um maior aprofundamento acerca da atuação de outras ordens religiosas no período colonial do Brasil, destacamos a tese de Amorim (2011), intitulada “A missão franciscana no estado do Grão-Pará e Maranhão (1622-1750): agentes, estruturas e dinâmicas”. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/5393>

resultando na institucionalização do Ensino de Artes no Brasil, com ênfase apenas no Desenho e na Pintura (Vieira, 2019).

Enquanto a institucionalização do Ensino de Artes no contexto do ensino brasileiro ocorre nas primeiras décadas do século XIX, a chegada da dança à educação básica só acontece no final do século, incorporada às concepções racionalistas da educação física presentes nas práticas de Ginástica, cujo objetivo era legitimar a ideia de um corpo higienizado e civilizado (Vieira, 2019). A Educação Física tornava-se atividade de cunho obrigatório por meio da reforma Couto Ferraz, regulamentada por decreto imperial que propunha “aprovar o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte” (Brasil, 1854, p. 45).

Neste contexto, são introduzidas as ideias iniciais historiográficas da dança no ensino brasileiro por intermédio da Educação Física, que, enquanto componente curricular na escola primária, deveria se constituir em práticas de “limpeza, exercícios, posições e maneiras do corpo, asseio e decências do vestuário, o mais simples e econômico possível, danças e exercícios ginásticos, ornicultura, passeios de instrução” (Marinho, 1943, p. 46).

Posteriormente, Marinho (1943) nos revela que a disciplina de Educação Física passou a ser inserida também nas escolas de nível secundário e escolas militares, em reforço às práticas de higiene social, em que a dança tinha como função prioritária “ensinar os princípios ‘higiênicos’ e ‘eugenistas’ difundidos pela ginástica alemã [...]” (Bezerra, Ribeiro, 2020, p. 7).

Com a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879), que instituiu as escolas particulares no país, a dança ganhou espaço nos ideais de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas. Abílio entendia o papel da escola para além de uma educação intelectual e moralista, cujo ensino deveria abranger noções dos mais variados tipos de conhecimentos: “[...] humanos, científicos, literário e, porque não, artísticos” (Vieira, 2019, p. 41).

Naquele momento, as proposições pedagógicas para o ensino estavam voltadas para a iniciativa privada, cujo intuito era suprir alguns aspectos educativos dos quais o Estado não estava fornecendo com satisfação (Vieira, 2019). Assim, fica em evidência o

plano de estudos do Colégio Abílio do Rio de Janeiro, inaugurado em 1871 com funcionamento até 1880 (Saviani, 2000). Para tanto, é importante destacar, a partir do retrato sistemático apresentado por Saviani (2000), que os estudos se dividiam em dois moldes de instrução: a educação primária e a secundária.

A instrução primária, com duração de três anos, tinha a Dança aliada à Ginástica em todas as suas etapas, com destaque para a educação do corpo como parte de uma formação integral defendida fortemente em tais propostas pedagógicas, considerando que o ensino nos Colégios Abílio era prioritariamente masculino e somente em meados do século XIX a oferta se estende ao sexo feminino (Melo, Peres, 2016; Vieira, 2019).

Vieira (2019) informa que a prática da Dança e da Ginástica objetivava fortalecer a musculatura dos meninos e torná-los mais ágeis e robustos (mente sã, corpo são), legitimando a ideia de um corpo que evidenciasse as marcas de um povo higienizado e dotado de civilidade. Percebe-se, portanto, que enquanto linguagem, a dança não se consolidara efetivamente no contexto das práticas de ensino formal daquela época, ficando evidenciada tão somente nas telas pintadas pelos artistas franceses, ao ilustrarem nas suas obras as práticas cotidianas onde a dança se manifestava, como podemos reconhecer nas icônicas pinturas de Debret<sup>4</sup> e outros pintores que protagonizaram a Missão Artística Francesa no Brasil, segundo nos revela a teoria.

### 4.3 As influências do século XX para o Ensino de Arte/Dança na educação brasileira

O contexto educacional brasileiro do século XX nos apresenta uma nova realidade social, especialmente ao considerar o fato político de implantação da república como forma de governo, o que colaborou para as significativas transformações no âmbito da escola pública no país, entre as quais destacam-se como marcos essenciais: a implementação das escolas primárias nos estados brasileiros; o Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura e a Fundação Nacional de Artes (Funarte), representando uma estrutura

<sup>4</sup> Danse de sauvages de la mission de St. José (Jean-Baptiste Debret, 1834), litografia sobre papel. Recuperado de: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3721>

organizacional nacional; a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, inclusive a LDB vigente instituída no final do século (Lei nº 9.394/96); o manifesto dos pioneiros da Educação Nova que teve forte influência nas reformas educacionais do século XX; e alguns outros marcos importantes, como apontam Darius e Darius (2018) e Brum (2006).

Além de ter sido bastante significativo para a educação, o século XX foi também muito importante para as discussões sobre as artes no Brasil, principalmente com a Semana da Arte Moderna de 1922, um movimento político e cultural em que “o Brasil é tomado por um clima de entusiasmo e renovação e por meio de ações de intelectuais e educadores, mudanças na educação começam a despontar com vistas à reforma da educação brasileira” (Araújo, 2010, p. 19-20). Isso representou para o Brasil de um novo século o estímulo para a construção de uma nova identidade cultural, idealizada pela aspiração de “uma nova linguagem, anseio de uma arte nacional, com perfil próprio, fruto da época e do meio brasileiro” (Lima, 2020, p. 24).

Contudo, diante do despertar desse novo século e as novas aspirações de transformações na educação, o ensino de Artes tinha o desenho como prática predominante no intuito de formação para o trabalho. Portanto, o ensino permanecia muito ligado aos moldes reprodutivistas da educação baseado na cópia de modelos, e o professor levava como objetivo o alcance da coordenação motora satisfatória, precisão nos traços e a aquisição de técnicas e hábitos de limpeza que fossem úteis para a vida profissional dos alunos (Martins, Picosque, Guerra, 1998).

Além da prevalência do Desenho nas práticas do ensino de Artes, Vieira (2019) acrescenta que no primeiro ano do governo de Getúlio Vargas (Segunda República), o Canto Orfeônico tornou-se disciplina obrigatória nas escolas da então capital Rio de Janeiro, como forma de atender ao interesse direcionado aos conteúdos hegemônicos.

Mais adiante, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que afetou o ocidente por volta das décadas de 1930 e 1940 reconduziu a prática do ensino de Artes propondo ideais de livre expressão com o incentivo a “criar livremente o que sente” e o rompimento com a “cópia de modelos” privilegiando o “desenvolvimento espontâneo do aluno” (Melon,

Cipola, 2019, p. 78). Nesse momento, manifesta-se o ideal da Arte enquanto expressividade e a Dança passa a ter um espaço um pouco mais acentuado no ensino.

Embora a referência à pedagogia renovada do pensador norte-americano John Dewey possua grande significado para o contexto das artes no Brasil do século XX, não se aprofundam discussões acerca da Arte/Dança atreladas às Tendências Pedagógicas de Saviani (2006)<sup>5</sup>. Contudo, considerando o modelo de ensino reprodutivista descrito anteriormente por Martins, Picosque e Guerra (1998)<sup>6</sup>, e acentuado também por Fusari & Ferraz (1999), é importante esclarecer que, na transição do século XIX para o século XX, o ensino de Artes encontrava-se regido pelas Tendências Pedagógicas Tradicionais, mas que com a chegada do novo século, os ideais que sustentavam o tradicionalismo enquanto tendência, acabam se despreendendo dos interesses para o ensino do século XX.

Perpassando os acontecimentos do Governo Vargas (1930-1945), adentramos às primeiras ideias de pós-modernidade, compreendidas a partir das concepções teóricas enquanto um ideal histórico e filosófico e um período de mudanças nas práticas e valores da sociedade moderna (Ribeiro, 2018).

O paradigma da pós-modernidade, segundo afirma Avelino (2018), constrói sua relação com a educação a partir dos processos de globalização da sociedade os quais possibilita a chegada gradativa dos diversos campos do conhecimento à Escola brasileira por meio dos recursos didático-tecnológicos. A relação entre o Ensino de Arte/Dança com a pós-modernidade representa o “nascimento de uma nova época social”, segundo expõe Anderson (1999, p. 18). O autor ainda nos esclarece que o termo somente ganhou importância a partir dos anos de 1950 e se difunde com maior amplitude na década de 1970, o qual vai se consolidar como paradigma para as plurais leituras e reflexões sobre a sociedade.

<sup>5</sup> Teorias não-críticas (Tendências pedagógicas: Tradicional, Escola-Nova e Tecnicista); e, teorias críticas (Tendências pedagógicas: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica).

<sup>6</sup> [...] Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país; o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolvam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais (Fusari & Ferraz, 1999, p.30);

O processo transitório de Modernidade para Pós-Modernidade é marcado por mudanças ocorridas justamente nesses diversos campos do conhecimento, entre os quais, destaca-se a música, a arquitetura, a moda, a alimentação, o cinema, e também, a arte.

Corroboramos com Avelino (2018) e outros estudiosos sobre o assunto, quanto à complexidade conceitual – algumas vezes polissêmica – do termo Pós-modernidade, por isso, detemo-nos a evidenciar a influência que este paradigma filosófico possui nas concepções de ensino no Brasil, especialmente no Ensino de Artes/Dança na escola. É relevante citar, ainda que de maneira sucinta, alguns marcos na história do Brasil que possuem importância neste discurso sobre educação, entre os quais, está a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira<sup>7</sup>, a Lei nº 4.024, publicada em dezembro de 1961 pelo então presidente do Brasil, João Goulart.

Na íntegra, esta lei não contempla a palavra ‘Dança’ em nenhuma parte do seu texto. Em relação às Artes, menciona em um parágrafo único apenas que “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (Brasil, 1961, p. 51). Esse texto é revogado pela Lei nº 5.692/71, que institui a segunda LDB publicada em agosto de 1971, em que no seu artigo 7º tornou obrigatória a inclusão da disciplina de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (Brasil, 1971). A referida lei se encontra também totalmente revogada pela LDB vigente, Lei nº 9.394/96, a qual define e regulariza o atual sistema de educação brasileiro, e que trataremos com maior ênfase no sequenciamento desta abordagem teórica.

Nesse sequenciamento histórico da educação, é importante destacar o período ditatorial do Brasil (1964-1985)<sup>8</sup>, que foi marcado por fortes censuras e que naturalmente

<sup>7</sup> Lei nº 4.024/61 - Publicação Original. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>;

<sup>8</sup> De caráter autoritário e nacionalista, foi um regime instaurado com o golpe militar em 1 de abril de 1964, até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. (Wikipédia, 2021);

trouxe consequências para os ideais da Arte enquanto instrumento de livre expressão, como expôs Melon e Cipola (2019) e também em pesquisa recente de Santos (2019)<sup>9</sup> acerca da atuação da Dança na Ditadura Militar, apresentando um panorama de como essa linguagem encontrava-se contextualizada àquele momento da história do Brasil. Como apontamentos, o estudo faz referências à atuação de companhias, grupos e artistas isolados que difundiam a Arte/Dança sob um viés Político.

Considerando a prática fortemente mediada pela livre expressão a partir dos anos 1960, Fusari e Ferraz (1992, p. 35) atentam para o desempenho de um Ensino da Arte muito livre "onde tudo era permitido" e, como consequência disso, aumentava-se o preconceito e desvalorização da Arte enquanto disciplina devido a um esvaziamento de conteúdo, segundo corrobora Galik (2007).

Observando a década seguinte, no auge da Ditadura Militar, a implantação da Educação Artística enquanto disciplina pela reforma educacional de 1971 apresenta como um dos seus objetivos centrais o desenvolvimento da aptidão em compreender as várias linguagens artísticas por parte dos alunos, segundo Pintor e Bertolotti (2017). Embora este estudo não objetive questionar acerca da obrigatoriedade de uma disciplina com vieses tão livres em um contexto de extrema repressão e censura, faz-se importante uma ressalva indagatória sobre este fato, ainda que mediados por outras leituras.

Portanto, nessa relação entre Ensino de Arte/Dança e Pós-modernidade, considerando o discurso social da década de 1960 e anos posteriores, "a prática de arte nas escolas públicas primárias, sem a orientação de um especialista, foi dominada pela sugestão de temas e por desenhos alusivos às comemorações cívicas, religiosas e outras festas determinadas pelo sistema de ensino oficial" (Sá, 2013, p. 69).

## 5 Considerações finais

O objetivo deste estudo consiste na constituição de um percurso teórico da educação brasileira a fim de compreender o processo constitutivo da dança enquanto

---

<sup>9</sup> Dança na Ditadura Militar: reflexões a partir da trajetória de Eva Schul. (Santos, 2019). Recuperado de: <https://wp.ufpel.edu.br/bcs/2020/11/03/tccs-do-curso-de-danca-inseridos-no-acervo-digital-da-biblioteca/>.

linguagem artística no ensino da escola formal, bem como revisitar a história da educação como meio de refletir sobre como a dança as artes de modo geral eram vistas na perspectiva das políticas educacionais do país desde a institucionalização do ensino no período colonial do Brasil.

Considera-se o fato de que o ensino brasileiro possui influências totalitárias dos moldes europeus, tendo em vista que o Brasil foi colonizado por Portugal. Portanto, a sua educação se institui por meio da ação dos jesuítas, cujas práticas e políticas estavam diretamente relacionadas à igreja católica, a qual também se interessava pela colonização religiosa dos povos que habitavam o território. Assim, temos a educação moldada pelo tradicionalismo, cujas ações educativas reproduziam os ritos missionários, tais como as práticas expositivas, os momentos pré-definidos, entre outros aspectos fortemente destacados na pedagogia tradicional.

Assim, fica evidente que a educação difundida pelos jesuítas atendia aos princípios do projeto colonialista português, tendo como objetivo condicionar o Brasil à manutenção do mercado consumidor de matéria prima a fim de atender às demandas capitalistas no acúmulo de riquezas de seu colonizador, segundo nos afirma Saviani (2013).

A forma de colonização europeia, e conseqüentemente de prover educação no Brasil, desconsiderou a cultura existente no território, buscando como foco principal a catequização do povo indígena. Com isso, a própria linguagem da arte que poderia ter sido evidenciada nos processos iniciais da educação brasileira foi totalmente ignorada e suprimida pelas práticas de educação fortemente influenciada pelos preceitos religiosos da igreja católica secular, a qual suprimiu o corpo e as suas manifestações culturais durante toda a Idade Média.

Os duzentos anos de educação jesuítica e os mais de três séculos e meio de ensino tradicional no Brasil deixaram uma marca muito resistente do tradicionalismo e suas vertentes na educação brasileira, aspecto que influenciou e influencia o pensamento sociocultural das artes no contexto histórico-educacional do país, sobretudo, no que tange as questões sobre o corpo e suas manifestações ainda no contexto contemporâneo.

As reformas educacionais ocorridas após os dois séculos de vigência do ensino jesuítico no Brasil foram significativas para as ideias pedagógicas de uma educação nacional que rompesse com o teocentrismo erguido na Idade Média. Contudo, o contexto teórico nos mostra que tais reformas não diferiam potencialmente da pedagogia jesuítica, visto a relação dessas novas propostas educativas com outras ordens religiosas mantendo o vínculo educação-igreja.

O Brasil imperial representou uma importância significativa para as discussões sobre arte no país, sobretudo após a criação de espaços artísticos no país com a Missão Francesa liderada por Debret. Dentre essas revoluções, destaca-se a institucionalização do Ensino de Artes na educação brasileira, ainda que o ensino estivesse centrado no desenho e na pintura, desconsiderando a importância de outras manifestações artísticas para o país.

Com a república, implantada ainda no final século XIX, houve mudanças significativas na escola pública do Brasil, sobretudo pela criação de ministérios, leis e diretrizes influenciadas por ideais pautadas na renovação da educação, e uma atenção especial voltada para a cultura e as artes no país. Esse fato atribui grande importância ao século XX no âmbito artístico, pelo fervor e entusiasmo de uma nova identidade cultural brasileira influenciada pelos ideais da modernidade e pós-modernidade enquanto paradigmas.

Nas discussões acerca da sobrevivência das artes e suas linguagens no decorrer da história, sobretudo da educação brasileira, é preciso levar em conta os contextos e tendências que influenciam os parâmetros para aquilo que se observa ou almeja na educação. Os aspectos políticos, sociais, econômicos, bem como os ideais que prega o capitalismo parecem ter um peso nessa percepção que se constrói sobre as artes no Brasil, desde o seu princípio, e que continua a influenciar a educação por meio do seu currículo e das políticas que a ela são direcionadas.

## Referências

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ARAUJO, Tânia Cristina Buzatto de. **A importância da Arte-Educação na Educação Infantil**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Rio Claro, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118100/araujo\\_tcb\\_tcc\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118100/araujo_tcb_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 ago. 2021.

AVELINO, Wagner Feitosa. Influências da Pós-modernidade no cotidiano escolar. **Revista Communitas**, v. 2, n. 3, p. 41-58, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1617>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BARBOSA, Maria Raquel, MATOS, Paula Mena & COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23 n. 1, p. 24-34, jan./abr. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0102-718220110001&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-718220110001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 jan. 2021.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva; RIBEIRO, Luciana Gomes. A história do ensino da Dança no Brasil e a Educação Básica. **Incomum Revista** - Revista de Arte, Educação, profissionalização e Comunidades, Instituto Federal de Goiás – IFG, v. 1, n.1, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, p. 282-299, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200006>. Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada - DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 - Publicação Original**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original**. Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - Publicação Original**. Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRUM, Míriam. O Ministério da Cultura e a Funarte. In: Trajetória e Políticas do Ensino das Artes no Brasil: **Anais do XV CONFAEB** – Rio de Janeiro: FUNARTE: Brasília: FAEB, 2005. p. 85-92. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume11\\_trajetoria\\_e\\_politicas\\_para\\_o\\_ensino\\_das\\_artes\\_no\\_brasil\\_anais\\_do\\_xv\\_confaeb.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_xv_confaeb.pdf). Acesso em: 29 ago. 2021.

CAMPOS, Eduarda Lins de Albuquerque. **A representação do corpo na modernidade: especificidades na publicidade**. Monografia (Graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda) - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/1640>. Acesso em: 6 fev. 2021.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHONOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I. Séculos XVI – XVIII**, 2004, p.179-191.

CONNELL, Raewyn. **The men and The boys**. Califórnia: Copyright, 2000.

DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte; DARIUS, Fábio Augusto. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11248>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

GRALIK, Thais Paulina. Arte-educação na Pós-Modernidade e Cultura Visual. In: As artes como ferramenta de inserção social: ensino, prática social, leituras: **Anais do V**

**Fórum de Pesquisa Científica em Arte - Escola de Música e Belas Artes do Paraná.** Curitiba, 2007, p. 244-255. Disponível em:

<http://www.embap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33>. Acesso em: 12 set. 2021.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **A natureza cultural do corpo.** Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: Universidade Editora, 2001.

LIMA, Maria Glaudete Dantas de. **(Re) criando a semana de arte moderna de 1922:** proposta pedagógica para o ensino do modernismo brasileiro nas aulas de artes visuais do novo ensino médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30683>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MARINHO, Inezil P. **Contribuição para a história da educação física no Brasil:** Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República. Brasília: Imprensa Nacional, 1943.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MELON, Andrio Rodrigo; CIPOLA, Eva Sandra Monteiro. A importância do ensino de Arte na escola e sua relação com as demais áreas do conhecimento. **Revista Científica UNAR**, v.18, n.1, jul. 2019. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-18-no-1-2019>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MELO, Victor Andrade de; PERES, Fabio de Faria. Relações entre ginástica e saúde no Rio de Janeiro do século XIX: reflexões a partir do caso do Colégio Abílio, 1872-1888. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, n. 23, v. 4, p. 1133-1151, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702016005000020>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MIRANDA, Margarida. Humanismo jesuítico e identidade da Europa: uma comunidade pedagógica europeia. **Humanitas**, Coimbra, v. 53, p. 83-111, 2001. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt->

[pt/artigo/humanismo\\_jesu%C3%ADtico\\_e\\_identidade\\_da\\_europa\\_uma\\_comunidade\\_pedag%C3%B3gica\\_europeia](#). Acesso em: 22 jul. 2021.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Produção e formas de circulação do tema do Descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, nº 39, p. 135-165, mar. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882000000100006>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>. Acesso em: 22 jul. 2021.

NETO, Vicente Buonadio; TAGLIAVINI, João Virgílio. Reformas pombalinas da educação: o ecletismo da ilustração portuguesa. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 2, p. 1-18, ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20433>. Acesso em: 3 ago. 2021.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

PEVSNER, Nikolaus. **Academias de arte: passado e presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PIMENTA, Rodrigo Mello M.; MERLO, Patrícia M. S. Reformas pombalinas nas primeiras letras: inovações e continuidades. In: XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social, n. 4, 2013, Natal RN. **Anais eletrônicos**, Natal, UFRN. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364599699\\_ARQUIVO\\_Reformas\\_pombalinas\\_nas\\_primeiras\\_letras\\_inovacoes\\_e\\_continuidades-Anpuh2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364599699_ARQUIVO_Reformas_pombalinas_nas_primeiras_letras_inovacoes_e_continuidades-Anpuh2013.pdf). Acesso em: 5 ago. 2021.

PINTOR, Dyemison Phabulo Cavalcante de; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. A disciplina Educação Artística no contexto educacional sul - mato-grossense: uma análise por meio de relatórios de estágio do curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande - MS (1991 a 1997). In: **Anais online do XI Seminário em Educação e VI Colóquio de Pesquisa**, Paranaíba MS, 2017, v. 2, v. 11, p. 7-16. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/semiedu/article/view/4555/4570>. Acesso em: 14 ago. 2021.

RIBEIRO, Luciana Gomes. O corpo da história e a história do corpo. In.: **Anais do II Ciclo Nacional de Estudos do Discurso: os dispositivos de poder e os saberes em Michel Foucault**. Goiânia, 2013, p. 22. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/II\\_ciclo\\_estudos\\_discurso.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/II_ciclo_estudos_discurso.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

RIBEIRO, Márden De Pádua. Pós-modernidade na educação: o que é isso? Iniciando as discussões. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 386-411, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.7504>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ROSÁRIO, Nísia Martins do. Corpo em tempos de pós-modernidade: semiose ilimitada. In: DORNELLES, Beatriz (org.). **Mídia, imprensa e as novas tecnologias**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002, p. 293-309.

ROSA, Teresa; GOMES, Patrícia. Os estudos menores e as reformas pombalinas. **Interacções**, v. 10, n. 28, p. 40-54, maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.3911>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SÁ, Denise Maria Quelha de. **A Dança-Educação: Nos passos da memória**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Programa de Pós-Graduação em Memória Social. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12279>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SANTOS, Shaiane Beatriz dos. **Dança na Ditadura Militar: reflexões a partir da trajetória de Eva Schul**. Monografia (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/bcs/2020/11/03/tccs-do-curso-de-danca-inseridos-no-acervo-digital-da-biblioteca/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Um barão brasileiro no congresso internacional de Buenos Aires: as ideias pedagógicas de Abílio César Borges, barão de Macahubas. **História da Educação**, v. 4, n. 7, p. 41-58, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30094>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, Shirley Macielle da *et al.* A educação jesuíta no brasil colônia e sua herança contemporânea. **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19784>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte-Educação. **30ª Reunião Anual da ANPED – GE 01**, 2007. Disponível em: [http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3073--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf). Acesso em: 27 ago. 2021.

SOENGAS, Stella Elvira; ZAMORANO, Silvia. El Cuerpo en la Posmodernidad. **Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI** Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

SOUZA, Álvaro César Pereira. **Sobre as luzes das reformas pombalinas da instrução pública**: a produção dicionarística luso-brasileira (1757-1827). Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4721>. Acesso em: 26 jul. 2021.

TAVARES, Isis Moura. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IESDE, 2005.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino da Dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

<sup>i</sup> **Dorgival Bezerra da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1771-2744>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2014). Especialista em Educação Interdisciplinar pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA (2018). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – Posensino (UERN/UFRSA/IFRN).

Contribuição de autoria: escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3707038761652616>

E-mail: [dorgsilva@hotmail.com](mailto:dorgsilva@hotmail.com)

<sup>ii</sup> **María Margarita Villegas**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>

Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA (Brasil), Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL (Venezuela).

Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO. Possui doutorado em Educação pela Universidad de Carababo, Venezuela (2003).

Contribuição de autoria: orientação e supervisão do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1304644589149103>

E-mail: [margaritavillega@hotmail.com](mailto:margaritavillega@hotmail.com)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

23

**Especialista *ad hoc*:** Francisca Genifer Andrade de Sousa e Gerardo Silveira Viana Júnior

**Como citar este artigo (ABNT):**

SILVA, Dorgival Bezerra da; VILLEGAS, María Margarita. O Ensino de Arte/Dança na história da educação brasileira. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12303, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12303>

Recebido em 01 de janeiro de 2024.

Aceito em 11 de março de 2024.

Publicado em 01 de abril de 2024.