



Anais do V Congresso Nacional de pesquisadores em Dança  
ANANDA 2018 / Manaus  
ISSN 2238-1112

Para citar esse documento:

VIEIRA, Marcilio de Souza. História das ideias da dança na educação brasileira: possíveis configurações do ensino de dança em terras brasileiras. *V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Manaus: ANANDA, 2018. p. 519-536.



[www.portalanda.org.br](http://www.portalanda.org.br)



## HISTÓRIA DAS IDEIAS DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE DANÇA EM TERRAS BRASÍLICA

Marcilio de Souza Vieira

**RESUMO:** A pesquisa trata de refletir sobre os registros históricos do ensino da Dança no sistema de ensino brasileiro e suas possíveis trajetórias e desvios em que a Arte/Dança em suas diferentes formas teve que trilhar para conquistar o espaço de atuação no ambiente escolar. O recorte para o ANDA se dá observando quais as possíveis configurações que esse ensino percorreu ao longo do período colonial passando pelo império até a 1ª metade do século XX e quais as contribuições da Dança para a formatação do ensino de Arte no Brasil no período delimitado. Para tanto, questiona-se: como foi organizado o ensino de Arte/Dança na educação brasileira desde a catequização dos indígenas até o pensamento de organização de tal educação no Brasil monárquico e a primeira metade do século XX? A metodologia proposta baseia-se no princípio da atualidade da pesquisa histórica que provoca o impulso investigativo e a necessidade de responder questões que interpelam na realidade presente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança. Memória. Educação Brasileira.

### HISTORY OF THE IDEAS OF DANCE IN BRAZILIAN EDUCATION: POSSIBLE CONFIGURATIONS OF DANCE EDUCATION IN BRAZILIAN LANDS

**ABSTRACT:** The research tries to reflect on the historical records of the teaching of Dance in the Brazilian education system and its possible trajectories and deviations in which the Art / Dance in its different forms had to tread to conquer the space of performance in the school environment. The cut for the ANDA is given by observing the possible configurations that this teaching went through the colonial period through the empire until the first half of the twentieth century and what the contributions of Dance to the formatting of art education in Brazil in the delimited period. In order to do so, we ask: how was the teaching of Art / Dance in Brazilian education organized from the catechization of the natives to the thought of organizing such education in monarchical Brazil and the first half of the twentieth century? The proposed methodology is based on the current tenet of historical research that provokes the investigative impulse and the need to answer questions that address the present reality.

**KEYWORDS:** Dance. Memory. Brazilian Education.

Realização:



Apoio:



Fomento:





A escrita desse texto é um recorte da pesquisa de Estágio Pós-Doutoral intitulada de História das Ideias da Dança na Educação Brasileira realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR-GT/PB, vinculado a Linha de Pesquisa História da Educação. A pesquisa trata de analisar os registros históricos sobre o ensino da Dança no sistema de ensino brasileiro e suas possíveis trajetórias e desvios em que a Arte/Dança em suas diferentes formas teve que trilhar para conquistar o espaço de atuação no ambiente escolar. O recorte para esse V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança se dá observando quais as possíveis configurações que esse ensino percorreu ao longo do período colonial, passando pelo império até a primeira metade do século XX e quais as contribuições da Dança para a formatação do ensino de Artes no Brasil no período delimitado. Para tanto, questiona-se: como foi organizado o ensino de Arte/Dança na educação brasileira desde a catequização dos indígenas até o pensamento de organização de tal educação no Brasil monárquico e a primeira metade do século XX?

Para responder tal questionamento e objetivo buscou-se uma metodologia que não fosse indissociada do olhar crítico do pesquisador e que atendesse a historiografia da Dança. A metodologia proposta baseia-se no princípio da atualidade da pesquisa histórica que provoca o impulso investigativo e a necessidade de responder questões que se interpelam na realidade presente. O método, obviamente, é de caráter historiográfico a partir da Nova História. Foi utilizada como tipologia de tais concepções dessas histórias das ideias do ensino da Dança brasileira as técnicas de manipulação, análise e interpretação de documentos, próprias da historiografia, cujos conteúdos serão confrontados com os determinantes histórico-sociais visando evidenciar uma reflexão crítica dessas ideias do ensino da Dança na Educação brasileira.

Pode-se dizer que o ensino da Dança na educação brasileira deu-se com a chegada dos jesuítas para a catequese dos indígenas. A missão deles, conferida pelo rei de Portugal, era

Realização:



Apoio:



Fomento:





converter o gentio a fé católica. Saviani (2013, p. 26) dirá que para atender a tal missão “[...] criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhados pelas diversas regiões do território”. Os padres jesuítas, em especial José de Anchieta, sistematizaram o ensino e atuaram junto aos índios com uma missão civilizadora, que incluía os ensinamentos cristãos por meio da catequese, mas também fazia parte de um projeto maior: o projeto colonizador dos países europeus. Mais que instruir os indígenas era importante educá-los para conviver naquela nova sociedade que se configurava, em um contexto mercantilista. (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2007) Tal educação se deu pelo processo de aculturação e o teatro e a dança foram basilares para essa educação. Magaldi (2004) comenta que o teatro serviu como catequese aos indígenas e acresce que os índios eram sensíveis à música, à dança e a mistura dessas várias artes atuava sobre o espectador com vigoroso impacto fazendo com que a missão catequética cumprisse facilmente sua missão com a encenação dos autos. Teatro, dança e música se ajustavam a esses autos no intuito da catequese.

Significativos foram os autos do jesuíta Anchieta para essa “educação” quando confrontava o bem e o mal, a santidade e a pureza, os santos, os anjos e os demônios (geralmente nomes de indígenas que não se converteram a dominação jesuíta) implantando a religião como fé inexorável. Nos autos de Anchieta, a exemplo de “Auto da pregação universal”, “Na vila de Victoria”, “Quando, no espírito santo, se recebeu uma relíquia das onze mil virgens”, “Na festa de São Lourenço”, “Dia da assunção”, “Recebimento”, dentre outros a prática da dança era utilizada para tal conversão do gentio. No auto que se intitula Recebimento que fizeram os índios de Guarapari ao Padre Provincial Marçal Beliarte, há uma novidade em relação a todas as outras peças de Anchieta: a substituição de um santo da igreja por uma divindade indígena. Nota-se a clara união de temas pagão e cristão quando a virgem Maria, considerada pelo catolicismo a mãe de Jesus Cristo, é representada pela divindade indígena Tupansy. A peça é encerrada com canto e dança, como a maioria dos autos de José de

Realização:



Apoio:



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT  
Fundação Municipal de Cultura



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





Anchieta, recurso lúdico utilizado para atrair os povos indígenas. Tal união pode ser entendida também como instrumento de dominação, de aculturação.

Sobre tal forma de educar/converter através do teatro Magaldi (2004) exemplifica que “[...] Na festa de São Lourenço” coloria-se pela variedade de cenas, de personagens, de canto, de luta e de dança. “Na dança final de doze meninos, invocando São Lourenço, afirmam-se em bom tupi todos os bons propósitos de seguir os ensinamentos cristãos”. (IDEM, p. 21) O projeto de Anchieta em catequisar através da arte foi eficiente, visto que a catequese não foi apenas uma forma de apresentar Deus aos índios, salvar suas almas, e impedir que o protestantismo se expandisse para as colônias dos países ibéricos. Teve, sobretudo, um caráter político pedagógico ao inserir padrões de uma civilização que pretendia se implantar em terras brasileiras como legítima e hegemônica e o recurso do teatro e da dança, tornou-a mais eficiente e, desta forma, o empreendimento colonizador possível.

Anchieta, através de seus autos escritos em tupi, de sua gramática, de suas poesias e de seus catecismos bilíngues, inseria na vida tribal os ensinamentos cristãos. O caráter maniqueísta atribuído à dramaturgia anchietana e, principalmente, à importância da encenação, marcaram o início da colonização no Brasil. (NOLASCO, 2008) Havia no teatro desse jesuíta algumas peculiaridades como a utilização de mais de uma língua em seus textos teatrais, como explica Ruckstadter (2005, p.27) para entender o contexto histórico:

O cenário do Brasil-Colônia não possibilitava que, como acontecia na Europa, o texto fosse todo em latim. Sendo assim, fica-nos mais visível a razão de Anchieta chegar a utilizar em seus autos até mesmo quatro idiomas: o latim, o português, o espanhol e o tupi, maneira direta de atrair o público dos missionários, os indígenas.

Outra característica inconfundível dos textos de Anchieta é a união dos temas nativos e cristãos, representados nas peças por personagens indígenas e por santos da igreja católica. Tal união conseguia atrair ainda mais o público-alvo de Anchieta, que eram os índios, inclusive com a participação dos mesmos nas representações. Tanto Anchieta quanto outros padres

Realização:



Apoio:



Fomento:





jesuítas, “[...] observou algumas manifestações ritualísticas dos índios, e utilizou aquela linguagem, tanto musical quanto corporal em seus autos”. (RUCKSTADTER, 2005, p. 27) Além dessas peculiaridades acrescenta-se ao teatro anchietano o estilo adotado inspirado no teatro de Gil Vicente (1465-1537), a temática do bem versus o mal e a adaptação de divindades indígenas ao contexto dos santos católicos.

As adaptações feitas, por exemplo a introdução do canto e dança nas peças, tinham por objetivo atrair os povos indígenas, que se identificavam com elementos culturais de sua sociedade, mas que ao mesmo tempo apareciam mesclados com a mensagem cristã, geralmente de redenção, cujo principal exemplo era Jesus Cristo. Toledo; Ruckstadter; Ruckstadter (2007) dirão que pode-se perceber tal ligação entre temas e divindades nativas e cristãs no primeiro auto escrito por José de Anchieta, encomendado pelo padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) para o natal de 1561. Em seu Auto da Pregação Universal, os demônios são representados por dois antigos chefes indígenas, Aimbiré e Guaixará, que representam os velhos costumes indígenas. As críticas aos costumes são tecidas pelos demônios

Quando se fala nos autos escritos por José de Anchieta, portanto, deve-se pensar nos mesmos como instrumentos pedagógicos, sobretudo inseridos em um contexto que determinou a maneira de escrever desse que é considerado o fundador do teatro e da literatura brasileira e o primeiro a escrever com certa regularidade peças de teatro como comenta Prado (1999). Esse jesuíta para catequisar o gentio veio a dominar também a ‘língua geral’ falada pelos índios do Brasil cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na Colônia.

Para realizar seu trabalho pedagógico, Anchieta utilizou-se largamente do idioma tupi tanto para se dirigir aos nativos como aos colonos que já entendiam a língua geral falada ao longo da costa brasileira. Para tanto produziu uma poesia e um teatro ‘cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhangá-Demônio, com a sua corte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis’ (BOSI, 1992, pp. 67-68). Assim, um dualismo ontológico inteiramente estranho à visão de mundo indígena

Realização:



Apoio:



Fomento:







é o que irá presidir a construção de uma concepção totalizante da vida dos índios produzida pelos colonizadores representados pelos seus intelectuais materializados na figura dos jesuítas. (SAVIANI, 2013, p. 46)

Eis como se cumpriu pela catequese e pela aculturação da população indígena as ideias pedagógicas postas em prática por Manuel da Nóbrega e em especial por José de Anchieta configurando-se uma verdadeira pedagogia brasílica em que a religião indígena era considerada obra do demônio e a religião instituída pelos jesuítas era obra de Deus, uma pedagogia, como diz Saviani (2013, p. 47) “[...] formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses”. Assim, a catequese se valeu sobremaneira da arte dramática para impor o modo de viver europeu ao colonizado, e enquanto processo educacional não institucionalizado, agiu como uma espécie de “educação das almas”. É mister ratificar que o primeiro século de colonização do Brasil foi a “preparação de terreno” para o que viria a se configurar como educação durante todo o período colonial, que gradativamente, foi se tornando um modelo educacional elitista e baseado na desigualdade. (NOLASCO, 2008)

Para Casimiro (2006), no que diz respeito à educação no Brasil em seus primeiros séculos, pode-se dizer que a Igreja tomou a si o papel principal. E as oportunidades que deram aos seus seguidores foram desiguais. Uma parcela de brancos frequentava os colégios e podia ir completar os seus estudos no Reino. Para outros, que faziam parte da maioria da população, os não-brancos, aqueles que não pertenciam à elite colonial, ela proporcionou apenas os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização.

Manuel da Nóbrega e José de Anchieta foram responsáveis pela institucionalização da educação brasileira. Após a morte de Nóbrega, inicia a segunda fase da educação jesuítica que passa a destinar-se exclusivamente à formação das elites para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política na Colônia. Era necessário formar missionários, formar quadros para o empreendimento colonial e do Estado e, ainda, educar as classes dominantes. As

Realização:



Apoio:



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT  
Fundação Municipal de Cultura



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





normas que conduziam a ação pedagógica jesuítica eram padronizadas através da *Ratio Studiorum*, publicada oficialmente em 1599.

O *Ratio Studiorum* ou plano geral de estudos previu um programa de formação e um método de ensino moral, intelectual, religioso e disciplinar que estabeleceu os parâmetros para a educação do corpo e do espírito nos colégios jesuíticos europeus, nos quais os jesuítas estudavam, durante quatro anos, Gramática, Humanidades (Retórica, Geografia e História) e a língua dos nativos da região para onde seriam destinados. Seguiam-se os Cursos de Filosofia e Ciências e de Teologia e Ciências Sagradas, além do desenvolvimento de habilidades artísticas e de algum ofício.

É novamente Saviani (2013) que nos ajuda a compreender esse plano geral de estudos. Para esse filósofo brasileiro a *Ratio Studiorum* foi elaborada em três versões, a saber: a primeira como uma síntese às Constituições da Companhia de Jesus elaborada por Inácio de Loyola e posta em vigor em 1552 em que se registravam orientações gerais. Após cumpridos os desideratos e pormenores essa versão foi posta em prática em 1586; a segunda versão datada de 1591 e experienciada em caráter experimental resultou na terceira versão editada e promulgada em 1599 para vigorar em todos os colégios dirigidos pela Companhia de Jesus. Convém lembrar que o plano geral do *Ratio Studiorum* era elitista e universalista e em terras brasílicas excluiu os indígenas priorizando a educação dos filhos dos colonos, embora as escolas tivessem sido criadas, a princípio, para também educar o gentio. Foi por esse código de ensino que se pautaram a organização e as atividades dos numerosos colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus.

Tais ideias pedagógicas desse plano geral desconsiderava a dança como conhecimento de corpo e nas linguagens da Arte abriu espaço apenas para a música com o canto orfeônico e os cantos religiosos; dessa forma, o *Ratio Studiorum* no Brasil, colocava-se em escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra atividades manuais, identificadas com o trabalho escravo. Em consequência, tais atividades

Realização:



Apoio:



Fomento:







eram rejeitadas nas escolas dos homens livres (elite), efetivando-se apenas no treinamento dos escravos ou nas missões indígenas. Esse modelo de plano geral do *Ratio Studiorum*, mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759, permaneceu e o preconceito com relação ao trabalho manual e, por extensão, às Artes tornou inócuas as tentativas de avanço da Arte e da educação pela Arte. (MIGNONE, 1980) É possível perceber que nesse processo de colonização não foi levada em consideração uma cultura já existente como as danças, os sons, as pinturas indígena, mas transplantou-se uma forma europeia e católica de transmissão de conhecimentos. Assim, a catequese foi a solução encontrada que melhor acolheu as determinações e exigências da colonização. Seus idealizadores e executores foram os responsáveis pelo início da educação no Brasil, do ponto de vista de práticas não escolarizadas e da criação e fundação das primeiras escolas na colônia. (NOLASCO, 2008)

Passado o período em que foi intensa a catequese do gentio e da criação de escolas de caráter elitista e universalista em que a dança não figurava no quadro da aprendizagem da educação em terras brasílicas, houve um hiato de quase dois séculos, como assegura Magaldi (2004), no que concerne a representação dramática na Colônia. Se, enquanto representação artística o teatro e a dança não aconteciam, imagine-se que em espaços formais de ensino a Arte não acontecia dentro dos espaços escolares que tinha outros interesses na formação do indígena, do negro e dos mestiços que aqui viviam. Notadamente a Dança no campo escolarizado não ocorreu nas reformas que antecederam o período imperial no Brasil. Isso não quer dizer que sua aprendizagem pela cultura não existia. Muito se dançou nos terreiros, nas ruas, nos adros das igrejas.

Magaldi (2004) vai dizer que esse hiato de tempo deveu-se principalmente pela falta de registro escrito e pelas novas configurações sociais do país, “[...] não cabendo nos centros povoados o teatro catequético dos jesuítas; e os nativos e os portugueses precisaram enfrentar os invasores [...] modificando-se o panorama calmo e construtivo, propício ao desenvolvimento artístico”. (IDEM, p. 27) Outro fator preponderante foi a expulsão dos jesuítas da Colônia e o

Realização:



Apoio:



Fomento:





início das ideias pedagógicas de despotismo esclarecido do Marquês de Pombal que apresentou ao Rei de Portugal os nove princípios básicos do novo Estado no qual figurava o progresso das artes e o desenvolvimento da cultura geral, bem como decretou a reforma dos estudos menores (correspondente ao antigo ensino primário e secundário) e maiores entre os anos de 1759 e 1772. (SAVIANI, 2013)

A Reforma de Pombal procurou enfatizar aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica (Ciências, Técnicas e Artes Manuais), resultou na introdução do desenho no currículo do seminário episcopal de Olinda, fundado em 1800 por Azevedo Coutinho. Nessa época, foi criada também uma Aula Régia de Desenho, cuja metodologia se apegava aos códigos neoclassicistas de obediência ao conjunto de regras ditadas pelos ideais de beleza greco-romanos. (MIGNONE, 1980) Da expulsão até as primeiras providências para substituição dos educadores jesuítas decorreram 13 anos. Neste período, desmantelou-se parte da estrutura administrativa do ensino jesuítico: substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina.

As políticas pombalinas, no Brasil, incidiram na necessidade de Portugal intensificar a produção para o comércio. Nesse sentido, era fundamental libertar os índios dos padres e torná-los integrados à economia, como mão-de-obra escrava ou não. Mesmo frente às novas necessidades, na colônia continuava inexistente um projeto de educação popular, sendo essa cada vez mais atrelada aos moldes europeus e destinada à formação da elite colonial masculina. O sistema educacional jesuítico foi substituído pela organização de aulas régias. Segundo Silva (1969) a palavra “aula” nesse período não deve ser entendida como a de uso corrente na atualidade. Nos atos oficiais, que criaram as aulas régias, a palavra é sinônima de escolas: criavam-se escolas das diversas matérias (latim, gramática, grego, retórica, etc.), bem

Realização:



Apoio:



Fomento:





como as aulas de primeiras letras. Eram aulas autônomas e isoladas, não havendo um “currículo” no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, conforme a organização dos colégios jesuítas. Notadamente a dança no campo escolarizado não ocorreu na reforma pombalina no Brasil Colonial. Isso não quer dizer que sua aprendizagem pela cultura não existia. Muito se dançou nos terreiros, nas ruas, nos adros das igrejas.

Somente com a chegada da família real e da corte lisboeta, em 1808, a paisagem cultural do Brasil começaria a mudar. O país passou a viver um ambiente de efusão cultural, em que se destacaram a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e a Imprensa Régia. Assinala-se ainda a presença da Missão Cultural Francesa, que possibilitou a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820. (BARBOSA, 2002)

Essa Academia foi chancelada, segundo Barbosa (2002) pelo Decreto de 12 de outubro de 1820. Tal designação em 1826 modificou o nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil para Academia Imperial de Belas Artes. A Academia Imperial de Belas Artes foi dirigida por um grupo de artistas franceses que quando aqui chegaram instituíram uma escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. (BARBOSA, 2002) Com a criação dessa Academia instituiu-se o ensino de Artes no Brasil. Tal ensino concentrava-se no Desenho e na Pintura. Mais uma vez nota-se a ausência da Dança no ensino brasileiro que ficou impresso apenas nas pinturas dos artistas dessa missão, a exemplo da temática da dança nas obras de Debret e Du Viert e Mariette. A litografia *Convoi funèbre dun fils de roi nègre*, datada de 1839, com dimensões 29,2 X 23,2cm retrata os festejos com dança de um rei negro no início do século XIX. Dançar para celebrar seus mortos era comum nos funerais negros. Dançou-se nas praças públicas para celebrar, assim aqueles corpos ao dançar desafiaram o poder do clero, do senhor de engenho e do império.

Realização:



Apoio:



Fomento:





A litografia em preto e branco, 21,6 X 32,9cm em 22,6 X 34,2, datada de 1834, acervo da Biblioteca Nacional, retrata um grupo de indígenas dançando na Aldeia da Missão de São José. Provavelmente Debret ao registrar o cotidiano dos indígenas selvagens quisesse em suas gravuras sobre dança demonstrar a educação do corpo via dança. As litografias em preto e branco com dimensão de 29 X 22cm (*Paveur, Marchand d'atacaça*, 1835) e 29 X 23, 3cm (*Quete nommée la Folie de L'empereur du St. Esprit*, 1839) que retratam cenas de costume do Rio de Janeiro no primeiro império do Brasil. Nessas gravuras Debret apresenta a festa do Entrudo, característico do Carnaval e a Festa do Divino, dança tradicional brasileira. Observamos nas duas gravuras uma educação do corpo pela dança que se dava nas ruas, nos festejos, em que o negro podia demonstrar sua dança em total “liberdade” em dias de festejo. Nas gravuras de 1835 e 1839, Debret retrata mais do que registros do cotidiano da vida na cidade do Rio de Janeiro do início do século XIX, suas gravuras revelam um artista com concepção ampla de história; ele não se limitou a narrar apenas fatos históricos, mas tentou apreender em sua obra a organização social do país e analisar os valores que indicavam o estado de “civilização” nacional, sempre encarados com humor.

É preciso citar que as ideias pedagógicas da Arte na instrução pública na monarquia só tiveram lugar no 2º grau em que se voltava para a formação profissional compreendendo “[...] os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas. (SAVIANI, 2013, p. 125) Nota-se que o ensino de Artes não era tido nos outros graus de ensino conforme a instrução pública do período monárquico brasileiro.

Atrelada à instrução pública vieram as Reformas no Ensino Brasileiro, a exemplo da Reforma Couto Ferraz que organizou o ensino nas escolas primárias de segundo grau um currículo que contemplava a geometria elementar, o desenho linear, nomeações de música e exercícios de canto, além da ginástica. Nessa reforma a Dança aparece por meio da ginástica, muito mais como uma atividade física exercida pelas mulheres do que estética e artística. O

Realização:



Apoio:



Fomento:





ensino de Artes e Ofícios aparece ainda na Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879) que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte. É também a partir da Reforma Leôncio de Carvalho que foram criados as escolas particulares no Brasil. Em 1858 na capital do país foi fundado pela Sociedade Protetora das Belas Artes o Imperial Liceu de Artes e Ofícios e em 1882, em São Paulo, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, de iniciativa de Leôncio de Carvalho, criava o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Com a criação dessa Academia instituiu-se o ensino de Artes no Brasil. Tal ensino concentrava-se no Desenho e na Pintura. Mais uma vez nota-se a ausência da Dança no ensino brasileiro que ficou impresso apenas nas pinturas dos artistas dessa missão.

Com o período republicano, em suas primeiras décadas a Dança como linguagem artística e área de conhecimento que devia ser ensinada na escola não se configurou. Dessa forma, o ensino de Arte na educação brasileira da escola secundária e primária resumia-se ao ensino do Desenho que era o elemento principal do ensino artístico e este dominou nas primeiras décadas do século XX.

Mesmo com as reformas educacionais (Lei Orgânica de Ensino (1901), Reforma Rivadávia Correia (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz (1925)) que ocorreram na primeira metade do século XX, o Desenho imperou como sendo a linguagem oficial do ensino de Arte (SAVIANI, 2013) Tais reformas fragilizaram, certa maneira, o ensino de Desenho e suas aulas, na última reforma dessas duas primeiras décadas da república, foram menosprezadas por não reprovar o aluno. Com esse quadro a Arte/Dança não se configurou como uma das linguagens artísticas que poderia ser ensinada no espaço escolar subsumindo, certa maneira, o projeto de aculturação deixado pelos jesuítas e pela missão francesa no Brasil.

A fase da Segunda República ou Era Vargas é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização

Realização:



Apoio:



Fomento:







e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e pelos movimentos políticos que protagonizou: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937. Os rumos da educação do país estiveram na pauta de discussão de vários setores organizados da sociedade.

Como resultado, houve a criação, por educadores, da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, incentivadora de vários debates em torno da questão educacional; a formação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930; a promulgação da Constituição de 1934, estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico; e a proposição de inúmeras reformas educacionais no período, demonstrando que, nessas primeiras décadas do século XX, ocorreram mudanças formais e substanciais na educação escolar do país. Foi sem dúvida um momento em que predominou, segundo Saviani (2013), uma visão otimista em relação à educação, como instrumento de democratização e equalização social.

Na teia das discussões de uma proposição pedagógica para o ensino básico do país os renovadores, como eram conhecidos os educadores que aderiram ao movimento escolanovista, apresentaram, em 1932, um Plano de Reconstrução Nacional, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que foi fruto do movimento por reformas educacionais que vinha acontecendo desde os anos 1920. O Manifesto defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, em um esforço para que se elaborasse um plano nacional de educação, redefinindo os debates no campo educacional e influenciando várias regulamentações educacionais. Esses interesses envolvidos na discussão sobre a educação no país se fizeram representar na Constituição de 1934, que, em seu texto, atendeu a algumas reivindicações dos renovadores, defendendo a educação como direito de todos e dever do Estado, tanto quanto a algumas reivindicações dos setores católicos, por exemplo, ao prever o ensino religioso facultativo nas escolas públicas.

Realização:



Apoio:



Fomento:





Várias reformas educacionais, tanto da União quanto dos Estados permearam a década de 1930: Reforma Francisco Campos que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, adotando o regime universitário; organizou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos e outro complementar, de dois anos para determinadas carreiras, ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior; e criou o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). Francisco Campos (1940), ideólogo do autoritarismo e Ministro da Educação do governo provisório, órgão criado após o golpe liderado por Vargas, afirmava que as transformações não se operam pelas ações das mentalidades primitivas, mas pela influência das ciências e das artes, de filósofos, pesquisadores, engenheiros, artistas.

Na década de 1940, Reforma Gustavo Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, assim como trouxe, também, mudanças no ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial, com quatro séries e o segundo, ao curso clássico, científico e normal. No contexto do Estado Novo, essa reforma lançou as diretrizes da educação nacional até os anos de 1960 e propôs uma formação escolar na qual o patriotismo era o foco central.

No que diz respeito ao ensino de Artes na Segunda República, destaca-se o canto orfeônico na ideologia da Era Vargas. O canto orfeônico tornou-se disciplina obrigatória a partir do Decreto de n. 19890 de 18 de abril de 1931, que contemplava as escolas do Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal) e o decreto n. 24794, de 14 de julho de 1934 que estendia o ensino a todos os estabelecimentos primário e secundário do país, permanecendo assim até a promulgação da lei n. 5692, de 1971. Ao assumir a Superintendência Educacional e Artística Heitor Villa-Lobos teve a oportunidade de implantar seu projeto de Educação Musical, baseado na prática de canto orfeônico.

Realização:



Apoio:



Fomento:





De acordo com Schaffrath (1999), o canto orfeônico já estava presente nos primeiros currículos das escolas em todos os níveis e com mais ênfase nos cursos de formação de professores oferecidos nas Escolas Normais desde o Período Imperial. Contudo as sucessivas reformas educacionais pelas quais passou o sistema de ensino público brasileiro retiraram o canto orfeônico do currículo das escolas regulares. Uma vez implantado o canto orfeônico nas redes regulares de ensino no Brasil, possibilitou-se a democratização da prática e dos conhecimentos teóricos musicais, que passaram a ser disseminados nos diferentes segmentos da sociedade. O canto orfeônico, dessa forma, teria sido usado com a função de elevar o nível moral e artístico da população, ou seja, “civilizar” grandes contingentes da massa popular, o que seria estrategicamente alcançado por estar inserido nos sistemas públicos de educação. O trabalho do maestro junto ao governo brasileiro levou o canto orfeônico a tornar-se oficialmente uma disciplina obrigatória também no ensino secundário, onde antes não havia trabalho pedagógico musical. Naquele período o renomado músico brasileiro apresentou as diretrizes do ensino do canto orfeônico nas escolas públicas e privadas, além de criar um conservatório, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, para formação de professores especializados.

Destarte que o ensino da Dança no currículo da educação básica desse período não foi contemplado, visto que o interesse de nacionalização se dera principalmente por conteúdos hegemônicos como o canto orfeônico e o desenho.

Isso não quer dizer que tal ensino de Dança não fosse feito em outros espaços tidos como não escolarizados a exemplo das escolas técnicas de dança que surgiram ainda nas primeiras décadas do século XX. Somada a essas escolas técnicas surgiu no ano de 1956 a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Decerto que o ensino de Dança se institucionaliza primeiro nas escolas técnicas e na universidade para depois surgir no ensino de Artes das escolas de educação básica. Para tanto foram necessários aparecer sua obrigatoriedade nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

Realização:



Apoio:



Fomento:





Considerando a proposição para essa escrita que se embasou nos documentos oficiais que regem a educação brasileira (Leis, LDB, Resoluções, Minutas, Diretrizes, Parâmetros Curriculares, Decretos) foi possível ter uma compreensão de como o ensino de Arte/Dança foi se constituindo a partir das bases, dos sistemas e das problemáticas desse ensino no sistema educacional do Brasil.

Observou-se que desde a catequese pelos padres jesuítas até a primeira metade do século XX o ensino de Artes/Dança foi regido por um processo de aculturação. Assim, a catequese por meio da Arte (teatro, dança e música) foi o instrumento para que a ideologia cristã romana e capitalista fosse implantada na Colônia, dando-se destaque ao jesuíta José de Anchieta que catequizou o gentio principalmente pela temática medieval do bem versus o mal. Anchieta estava mostrando aos índios por meio das suas encenações, sobretudo, que a vida que eles levavam antes de conhecerem os jesuítas e a religião católica era uma vida de pecado e que seus “professores” os teriam libertado de seus vícios através da catequese. Existia a preocupação em docilizar os povos indígenas para que certa ordem, de acordo com a nova lógica estabelecida, fosse obedecida e isso só foi possível pela catequese.

Como já explicitado nesse texto a catequese foi a preparação do terreno para um modelo educacional elitista e baseado na desigualdade. Após a expulsão dos jesuítas houve um hiato do ensino de Artes/Dança na Colônia predominando práticas educativas e ideias pedagógicas trazidas da Europa quinhentista em que a Artes/Dança não tinha espaço para sua realização nas escolas. A quebra desse hiato se deu com a Reforma Pombalina que introduziu o ensino de Desenho na educação brasileira e este se configurou por muito tempo como a única prática em/de Arte no país. Outras práticas em ensino de Artes se deram com os professores da Academia Imperial de Belas Artes, mas como já foi dito a Dança figurou apenas nas telas pintadas por artistas que integravam a Missão Francesa no Brasil.

Assim, o ensino de Dança não é possibilitado nas escolas públicas da educação básica, no entanto ele aparece no ensino superior e técnico como uma possibilidade de se ter uma

Realização:



Apoio:



Fomento:





formação na área. Tal ensino para a educação básica só vai aparecer com a LDB de 1971 e será afirmada na LDB de 1996 como ensino obrigatório na educação básica brasileira.

## Referências

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CASIMIRO, A. P. B. S. Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.
- MAGALDI, S. **Panorama do teatro brasileiro**. 6ª ed. São Paulo: Global, 2004.
- MARIZ, V. **Villa-Lobos: o homem e a obra**. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 2005.
- MIGNONE, F. **Educação é cultura**. MEC/FENAME: Editora Bloch, 1980. v. 3.
- NOLASCO, P. C. **A educação jesuítica no Brasil colonial e a pedagogia de Anchieta: catequese e dominação**. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008. Campinas, 2008, 132 fol.
- PRADO, D. A. **História Concisa do teatro brasileiro**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 1999.
- RUCKSTADTER, V. C. M. **José de Anchieta: teatro e educação no Brasil-Colônia**. 67 f. Monografia de Especialização. Departamento de Fundamentos da Educação, UEM. Maringá, 2005.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCHAFFRATH, M. A. S. **A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

Realização:



GOVERNADOR  
ESTADO DO AMAZONAS



GOVERNO DO ESTADO DO  
AMAZONAS

MANAUSCULT  
Fundação Municipal de Cultura



PREFEITURA DE  
MANAUS



Fomento:





Anais do V Congresso Nacional de pesquisadores em Dança  
ANDA 2018 / Manaus  
ISSN 2238-1112

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 25/07/17

TOLEDO, C. A. A.; RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 33–43 mar. 2007

Realização:



GOVERNADOR  
ESTADO DO AMAZONAS



GOVERNO DO ESTADO DO  
**AMAZONAS**

MANAUSCULT  
Fundação Municipal de Cultura  
Manaus



PREFEITURA DE  
**MANAUS**



Fomento:

