



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CECÍLIA SILVANO BATALHA**

**ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA VISÃO DE PROFESSORES**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas**

**Rio de Janeiro, 2016.**

CECÍLIA SILVANO BATALHA

ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA:  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA VISÃO DE PROFESSORES

Linha de pesquisa:

**CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM**

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFRJ como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz

## CIP - Catalogação na Publicação

B331e Batalha, Cecília Silvano  
ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: concepções e  
práticas na visão de professores / Cecília Silvano  
Batalha. -- Rio de Janeiro, 2016.  
154 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Currículo. 2. Didática. 3. Ensino de dança.  
4. Formação de professores. I. Cruz, Giseli  
Barreto da, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores”

Mestrando(a): Cecília Silvano Batalha

Orientado(a) pelo(a): Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 19 de abril de 2016.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz

  
Profa. Dra. Montque Andries Nogueira

  
Profa. Dra. Maria Enamar Ramos Neherer Bento

Haverá sempre na arte este instante único, efêmero, que não terá jamais seu equivalente. Mas será que não podemos favorecer sua eclosão trabalhando sobre a plasticidade do corpo, sobre a capacidade de modular os diferentes parâmetros de um movimento?

Odile Rouquet



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por poder a cada dia trilhar novos caminhos/aprendizados e por ter colocado nesses caminhos pessoas tão especiais! Agradeço a minha família pelo incentivo e amor incondicional. A minha mãe, Raquel, por tudo que me ensinou, por ser meu exemplo e por promover meu primeiro contato com a dança. A meu esposo, Paulo, nossa parceria há nove anos tem sido motivo de alegria e admiração. A minha irmã, Carolina, pela sua generosidade, e por ser minha eterna leitora. Difícil expressar sentimentos tão profundos em poucas palavras... Agradeço a minha querida orientadora, professora Giseli, por me introduzir com estimada competência, humanidade e criticidade no mundo da pesquisa: serei eternamente grata por todos os ensinamentos! A todos os professores do PPGE e da Faculdade de Educação, em especial, às professoras Monique Andries, Silvia Soter e Ana Ivenicki, por compartilharem comigo saberes sobre arte, dança e multiculturalismo. À professora Enamar Ramos, por ter aceitado participar/contribuir com a pesquisa. Aos grupos de pesquisa Gecult e Geped, nossos encontros tornaram/tornam a vida acadêmica mais prazerosa, leve e divertida! A todos os amigos do mestrado, em especial, a minha querida amiga Talita, pela generosidade e cumplicidade que estabelecemos neste percurso. A todos os professores de dança que aceitaram participar desta pesquisa e por contribuírem com o ensino de dança na escola. À coordenadora do PPGE, professora Patrícia Corsino, e à querida Solange Rosa pela competência com que conduz os bastidores. A todos, sem exceção, meu eterno carinho e gratidão!!!

## RESUMO

BATALHA, Cecília Silvano. Ensino da dança na escola: concepções e práticas na visão de professores. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A pesquisa tem como foco o ensino de dança na escola, sendo conduzida pelo seguinte objetivo: compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção currículo escolar. O referencial teórico contempla três chaves analíticas: i- Didática e Formação de Professores, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002), Gauthier (2006) e Schön (2000); ii- currículo multicultural, com base em Canen/Ivenicki (2012; 2014); iii- ensino da dança na escola, com base em Marques (2010; 2011; 2012) e Strazzacappa (2012). Metodologicamente, operou-se com análise documental e entrevista semiestruturada. No que se refere à análise documental, foram examinados documentos destinados ao ensino de arte/dança, de abrangência nacional, local e aqueles referentes à formação do professor de dança. A análise documental considerou três eixos norteadores: i- concepções para o ensino de dança; ii- objetivos e conteúdos curriculares propostos; iii- competências e habilidades. As entrevistas foram realizadas com oito professores de dança de cinco diferentes Redes Públicas de Ensino e uma pesquisadora da área. A análise dos dados construídos a partir das entrevistas foi estruturada em quatro eixos: i- a inserção da dança no currículo escolar; ii- a especificidade da dança na escola; iii- concepções metodológicas para o ensino de dança na escola; iv- interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola. Os resultados da pesquisa indicam que: i- existe um fosso entre o aspecto legal e o que efetivamente acontece no contexto do currículo escolar; ii- prevalecem duas posições para o ensino de dança nos documentos oficiais, a dança através da arte e a dança através da educação física, fato que pulveriza esforços e não contribui para a afirmação da dança no currículo; iii- a formação do professor de dança revela um amálgama de saberes (artísticos, pedagógicos e da ação docente); iv- a inserção da dança no currículo é um desafio evidente para os professores; v- as concepções, metodologias e estratégias utilizadas pelos professores de dança são plurais; vi- é possível a inserção da dança no currículo a partir do pressuposto da interdisciplinaridade, desde que os desafios da formação, da organização curricular e das condições do estabelecimento escolar sejam enfrentados. **Palavras-chave:** Currículo; Didática; Ensino de Dança na escola; Formação de professores.

## ABSTRACT

BATALHA, Cecília Silvano. Teaching dancing in schools: conceptions and practices in teachers' viewpoint. Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master's in Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The focus of this research lies in teaching dancing in schools, conducted by the following objective: to understand how teachers with graduate level diploma in dancing (baccalaureate or licensee degree) – who acted before, or are currently acting, in the public basic education system – conceive the teaching of dancing and, beyond that, what they do (if so) in favor of its insertion in school curriculum. The theoretical referential includes three analytical keys: i- Didactics and teacher Education, based in Cochran-Smith & Lytle (1999; 2002), Gauthier (2006) and Schön (2000); ii- multiculturalism, based in Canen/Ivenicki (2012; 2014); iii- teaching of dancing in school, based in Marques (2010; 2011; 2012) and Strazzacappa (2012). Methodologically, it was utilized documental analysis and semi structured interview. In what refers to the documental analysis, it was examined documents destined to the teaching of art/dancing, of national and local comprehension, and those related to dance teacher education. The documental analysis considered three guiding axes: i- conceptions for dance teaching; ii- objectives and curricular content proposed; iii- competences and abilities. The interviews were conducted with eight dance teachers of five different Public Systems of Education and one researcher of the field. The data analysis built from the interviews was structured in four axes: i- insertion of dancing in school curriculum; ii- the specificity of dancing in schools; iii- methodological conceptions for the teaching of dancing in schools; iv- interdisciplinarity and the teaching of dancing in schools. The results of the research show that: i- there is a pit between the legal aspect and what actually happens in the school curriculum context; ii- two positions prevail in dance teaching in official documents: dancing through art and dancing through physical education, a fact that pulverizes effort and do not contribute for the affirmation of dancing in curriculum; iii- the dance teacher education reveals an amalgam of knowledges (artistic, pedagogic and teaching action knowledges); iv- the insertion of dancing in curriculum is an evident challenge for teachers; v- the conceptions, methodologies and strategies used by dance teachers are plural; vi- it is possible the insertion of dancing in curriculum, parting from the assumption of interdisciplinarity, provided that the challenges of teacher education, curriculum organization, and conditions of the school establishment are faced.

**Keywords:** Curriculum; Didactics; Teaching dancing in schools; Teacher education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1- A DANÇA EM QUESTÃO</b> .....	13
1.1- O objeto investigado .....	13
1.2- Por que pesquisar o ensino de dança na escola? .....	15
1.3- O percurso investigativo .....	20
1.3.1- O campo de estudo .....	20
1.3.2- As escolhas metodológicas.....	25
1.4- As referências de base .....	28
1.4.1- Saberes para ensinar .....	29
1.4.2- Ensino de dança em uma perspectiva multicultural .....	35
1.4.3- Ensino de dança na escola: as contribuições dos autores da dança .....	41
<b>2- ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES?</b> .....	45
2.1- Documentos destinados à dança em âmbito nacional .....	45
2.2- Documentos destinados à dança em uma perspectiva local .....	56
2.3- Documentos destinados à formação do professor de dança .....	59
<b>3- ENFIM OS PROFESSORES, O QUE ELES NOS DIZEM?</b> .....	68
3.1- Os professores participantes da pesquisa .....	68
3.2- Os professores e suas visões sobre o ensino de dança na escola .....	72
3.3- Os professores e suas visões sobre a especificidade do ensino de dança na escola .....	84
<b>4- PROFESSORES DE DANÇA: ENTRE SABERES E FAZERES.</b> .....	93
4.1- Concepções metodológicas para o ensino de dança na escola .....	93
4.1.1- Aspectos de natureza metodológica .....	98
4.1.2- A aula de dança .....	108
4.2- Interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola .....	119
4.2.1- Propostas interdisciplinares para o ensino de dança na escola.....	122
4.2.2- Desafios para a interdisciplinaridade por meio da dança .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137
<b>ANEXOS</b> .....	143

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora se apresenta à leitura situa-se na interface das áreas <sup>1-</sup> Didática, Currículo e Formação de Professores, com foco no ensino de dança. Embora o ensino de arte seja garantido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), e a dança esteja presente no documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental como uma das linguagens do componente curricular arte, desde 1997, sua presença no currículo escolar não é algo constante.

A dança no currículo da educação básica pode ser abordada como linguagem nas aulas de arte ou como conteúdo nas aulas de educação física. Verificamos que essa dupla presença da dança, ao contrário do que se espera, não tem tornado potente seu ensino. Pelo contrário, o fato da dança poder ser trabalhada no contexto de duas disciplinas diferentes e com abordagens distintas, faz com que sua inserção no currículo escolar ocorra de modo dúbio e incipiente. A falta de espaço adequado, ou mesmo, a ausência de profissional devidamente qualificado para ensinar dança na escola, são alguns dos entraves que impedem que esse ensino não seja oferecido com o investimento que merece.

A partir da contribuição de autores como Marques (2010, 2011, 2012) e Strazzacappa (2010, 2012) temos compreendido o ensino de dança, enquanto linguagem no campo da arte, como um espaço potente no currículo em que o conhecimento/questões atuais possam ser trabalhados/construídos por meio do corpo, e com isso, promover uma rede de relações entre a arte, o ensino e a sociedade. Neste sentido, defendemos que o professor graduado em dança, torna-se sujeito fundamental para este empreendimento, logo, sua formação e inserção na escola pública deve ser cuidada com atenção.

Diante do exposto, objetivamos neste estudo compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar. Para tanto, algumas questões mobilizaram a pesquisa: quem são e onde estão esses professores? Quais metodologias e estratégias sustentam suas aulas? O que diferencia o ensino de dança na

escola das aulas de dança oferecidas em outros espaços formativos? Como ela pode vir a se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo? Essas questões nortearam o estudo deixando ver os aspectos presentes deste ensino na escola.

O caminho metodológico percorrido para a construção dos dados orientou-se para análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise se deteve em documentos que consideramos norteadores para o ensino de arte/dança, buscando identificar, a partir de eixos analíticos, convergências e divergências presentes nos textos analisados. Nossas evidências foram construídas, ainda, a partir de entrevistas realizadas com nove depoentes, oito professores de arte/dança, que atuam (ou já atuaram) com este ensino em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, e uma professora universitária, referência na área de dança e de formação de professor de dança no Brasil.

O primeiro capítulo permite compreender os caminhos percorridos para construção da pesquisa. Nele, apresentamos um breve panorama acerca do ensino de dança na escola básica pública, os motivos que despertaram nosso interesse pelo tema, o percurso investigativo e o referencial teórico com que temos dialogado. No que se refere à Didática e a Formação de Professores trabalhamos com algumas ideias chave de autores da área, tais como Gauthier (2006), Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) e Schön (2000). Para compreendermos a inserção da dança no currículo, operamos com a perspectiva Multicultural (CANEN/IVENICKI, 2012, 2014). Marques (2010, 2011, 2012) e Strazzacappa (2010, 2012) nos auxiliaram acerca das discussões que envolvem o ensino de dança na escola e a formação desses professores.

O segundo capítulo apresenta a análise de documentos destinados ao ensino de arte/dança com o intuito de identificar quais concepções sustentam esse ensino, e ainda, perceber de que maneira elas afetam ou poderão afetar o ensino de dança na escola. Elencamos documentos que consideramos estratégicos e organizamos suas apresentações em três seções, quais sejam: 1- documentos destinados à dança em âmbito nacional; 2- documentos destinados à dança em uma perspectiva local; 3- documentos destinados à formação do professor de dança.

O terceiro e quarto capítulos representam o núcleo central do estudo e apontam para a descrição e interpretação dos dados. Deste modo, se dedicam às análises dos dados construídos a partir das entrevistas realizadas. Os dados foram organizados a

partir de eixos analíticos, os quais foram pensados tendo por base os objetivos da pesquisa. O terceiro capítulo enfoca *a inserção da dança no currículo e a especificidade da dança na escola*. O quarto capítulo apresenta as *concepções metodológicas para o ensino de dança na escola básica pública e a interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola*.

Por fim, nas considerações finais, sem fechar nenhuma ideia conclusiva, apresentamos o que foi possível apreender diante do estudo realizado, e apontamos para novas e necessárias discussões.

## **CAPÍTULO 1**

### **A DANÇA EM QUESTÃO**

Este capítulo tem como foco possibilitar uma visão geral do estudo realizado. Inicialmente, discorre sobre o objeto investigado, em seguida, justifica a pertinência da pesquisa. Apresenta o percurso investigativo que se detém em apontar o campo de estudo e as escolhas metodológicas. E, finalmente, apresenta o referencial teórico e as ideias chave esboçadas para fundamentar as questões apontadas.

#### **1.1- O objeto investigado**

Falar sobre o ensino de dança na escola básica é falar sobre história recente, cuja prática envolve desde problemas simples, como falta de espaços apropriados para as aulas, até outros mais complexos, como professores com formação adequada. Em estudo sobre o tema (SILVANO, 2012), verificamos que ainda não está claro o espaço destinado a esse ensino, tanto no que se refere à disciplina em que deve ser abordado, quanto ao profissional que deve exercê-lo.

Embora a dança não seja considerada uma disciplina na grade curricular, sabemos que sua prática se faz presente na escola. Dentro do currículo escolar, a dança pode ser abordada no componente curricular arte, como linguagem, ou no componente curricular educação física, como conteúdo, além de outras propostas interdisciplinares. Nas aulas de educação física, por exemplo, a dança aparece, sobretudo, como atividade prática, ligada ao conjunto de atividades rítmicas expressivas, por ser considerada parte da cultura corporal do movimento. Nas aulas de arte, a dança aparece incorporada em suas dimensões artísticas e estéticas, sem deixar de atribuir relevância à parte prática e a questões que envolvem a diversidade cultural. De acordo com Soter (2015) essa dupla presença pode gerar equívocos, pois o fato da dança poder ser abordada nas aulas de educação física pode fazer pensar que não há necessidade de incorporá-la como uma das linguagens do componente curricular arte. Entretanto, se formos analisar cuidadosamente, veremos que a forma como ela é concebida em cada campo é diferente. Neste sentido, compreendemos que a inserção da dança no currículo escolar está marcada por ambiguidade, fato que talvez possa prejudicar esse ensino. Por outro

lado, revela a riqueza peculiar da dança, visto que ela pode ocorrer em duas áreas de conhecimento distintas e com concepções diferentes. Para Marques (2010) as querelas entre a dança/arte e a dança/educação física ainda estão longe de serem resolvidas no contexto escolar e nos meios acadêmicos.

Em termos legais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996, considera a arte componente curricular obrigatório na educação básica: “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” (artigo 26, parágrafo 2º, redação dada pela Lei nº12.287, de 2010). Embora a lei tenha representado um avanço para o ensino da arte, até então entendido como atividade educativa, não deixa claro quais linguagens artísticas devem ser contempladas. Dessa maneira, não garante a presença da dança no currículo da educação básica junto ao ensino da arte<sup>1</sup>.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (PCNs), em 1997, representou um importante marco para a dança. Pela primeira vez, esta linguagem apareceu em um documento do Ministério da Educação como uma das linguagens a ser trabalhada na escola no componente curricular arte, ao lado das artes visuais, da música e do teatro. Entretanto, ressaltamos aqui que os PCNs não têm força de lei, apenas apontam uma direção. Essa configuração legal permite que a dança venha sendo oferecida fora da grade curricular, em projetos no contraturno, exercida por profissionais de áreas distintas.

Diante desse breve panorama, entendemos que a dança se apresenta como área de conhecimento em construção, necessitando de estudos e discussões. Assim, desenvolvemos a pesquisa com o propósito de compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar. Nessa direção, surgiram algumas questões: Quem são esses professores? Onde eles estão? Como a linguagem da dança

---

<sup>1</sup>Foi aprovado, em fevereiro de 2016, o Projeto de Lei (7032/2010) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) no ponto referente ao ensino de artes. Pelo texto, as artes visuais, a dança, a música e o teatro serão as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino de artes. No capítulo dois iremos nos aprofundar nesta questão, visto que nele analisaremos e discutiremos os documentos destinados ao ensino de arte/dança.

vem sendo abordada e quais são as metodologias adotadas por seus professores? Partimos do pressuposto de que o professor com formação superior em dança é sujeito fundamental para a construção e consolidação dessa linguagem na escola, a ser trabalhada dentro do componente curricular arte.

A dança, enquanto linguagem no campo da arte, propõe um amplo espaço para se discutir temas relevantes da atualidade. Por exemplo, questões que envolvam o conceito de corpo e dança. Quem pode dançar o quê? Com essa problematização, poderiam ser trabalhadas questões como gênero, etnias, faixas etárias e classes sociais. Entre outros fatores, podemos pensar que “aprender uma dança significa antes de tudo literalmente incorporar valores e atitudes. A compreensão, a experiência e o olhar crítico podem transformar relações ingênuas que geralmente ocorrem no aprendizado de repertórios de dança” (MARQUES, 2010, p.39). Nessa perspectiva, novas questões se apresentaram: em que sentido a dança vem se relacionando com outras áreas de conhecimento do currículo? A dança possibilitaria articulação com temas da atualidade sem perder suas especificidades? Ela pode ser um espaço onde se promova diálogo com a multiplicidade e a diferença? Tais questões nos levaram a refletir sobre a presença da dança na escola e sobre as concepções e práticas que vêm sendo produzidas nesse contexto.

Assim, objetivamos neste estudo *compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar.*

## **1.2- Por que pesquisar o ensino de Dança na escola?**

A motivação para este estudo inicialmente vem da minha história acadêmica. Sou Bacharel em Dança, formada em 2004, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Posteriormente, cursei Licenciatura em Educação Física, concluindo o curso em 2008, na mesma universidade. Atuo como professora de educação física na educação básica nas Redes de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e do Município de Niterói/RJ. Ministrei aulas de dança no contraturno, no ano de 2012, em uma escola pública no Município de Maricá. A partir dessa experiência, percebi o quanto essa linguagem

carece de estudos e reflexões para que seja possível colaborar efetivamente na ampliação do repertório corporal dos alunos, favorecendo que esses tomem posse do universo corporal que lhes é de direito.

Em 2011 e 2012, no curso de especialização CESPEB – FE/UFRJ<sup>2</sup> (Saberes e Práticas na Educação Básica), com ênfase em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares, desenvolvi a pesquisa “*A dança na escola: desafios e perspectivas sobre o ensino de dança em escolas no Rio de Janeiro*” (SILVANO, 2012). Nesse estudo realizei um breve panorama sobre esse ensino, percebendo que, embora a pesquisa não tenha abrangido todo o universo da dança na escola, ainda assim, forneceu indícios sobre como a sua presença vem se constituindo.

Outra justificativa ocorre diante da lacuna observada nos estudos relacionados a este tema. Tal fato foi identificado diante de pesquisa realizada no banco de teses da CAPES<sup>3</sup>, portal do Ministério da Educação que disponibiliza resumos de dissertações e teses defendidas a partir de 1987.

O site apresenta os seguintes campos de procura: “AUTOR”, “ASSUNTO”, “INSTITUIÇÃO”, “NÍVEL” (profissionalizante, mestrado e doutorado) e “ANO BASE”. Para o levantamento de literatura feito para este trabalho foram levados em conta apenas os bancos de busca “ASSUNTO”, “NÍVEL” e “ANO BASE” por entendermos que os outros bancos trariam restrições prejudiciais à pesquisa, visto que não buscávamos por autores ou instituições específicas, e sim por pesquisas que trouxessem o ensino de dança como temática. Considerando que a pesquisa objetiva a construção de uma dissertação acadêmica, restringimos nossa busca aos níveis de mestrado e de doutorado. No que se refere à delimitação temporal, restringimos nosso levantamento aos últimos cinco anos (2010-2015).

Diante desses pressupostos, inserimos no campo “ASSUNTO” os seguintes descritores: “Dança e Currículo”, “Dança e Escola Básica” e “Ensino de Dança na Escola”<sup>4</sup>. Pelo fato da pesquisa tratar da linguagem da dança e sua inserção no currículo, entendemos serem pertinentes os termos escolhidos. Assim, diante dessa busca encontramos o seguinte resultado:

---

<sup>2</sup>Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>4</sup>Embora os termos “Dança e Escola Básica” e “Ensino de Dança na Escola” possam parecer muito próximos, optamos por utilizá-los com intuito de ampliar nosso levantamento.

Quadro 1 : Trabalhos relativos ao tema<sup>5</sup>

PALAVRAS-CHAVE	MESTRADO ACADÊMICO	DOCTORADO	TOTAL
DANÇA E CURRÍCULO	4	3	7
DANÇA E ESCOLA BÁSICA	4	1	5
ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA	26	6	32

Fonte: Dossiê da pesquisa.

Ao lançar no campo “ASSUNTO” os termos “Dança e Currículo”, tendo como base para a análise a leitura do resumo, da introdução e das considerações finais, dos sete trabalhos encontrados, observamos apenas um com maior aproximação com a temática. O estudo de Barros (2011), que buscou analisar a configuração da prática pedagógica na escola, relacionada às ações educativas que envolvem a dança afro-brasileira e o seu rebatimento nas ações da prática docente. A autora considerou que essa prática pedagógica é construída e vivenciada a partir de um calendário cultural, permeado por ciclos folclóricos, com tom multicultural, e onde o preconceito no espaço escolar ainda se faz presente. Embora a autora esteja tratando especificamente da dança afro-brasileira, identificamos aproximação com nossa pesquisa por analisar as ações que envolvem a prática docente.

Quando lançamos no campo “ASSUNTO” os termos “Dança e Escola Básica” dos cinco trabalhos encontrados, foi possível identificar uma dissertação com temática próxima à nossa. O estudo de Franken (2011) discute o processo de ensino e aprendizagem em dança na educação básica e se propõe a problematizar as relações entre os saberes teóricos e práticos que envolvem a disciplina no meio escolar, considerando seus referenciais, objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos. O trabalho aponta para a construção de corpos dançantes na escola que são vinculados ao comprometimento, por parte da instituição educacional, com um ensino de dança de qualidade. Aponta também para o oferecimento de condições necessárias ao aluno para criar e acreditar no seu próprio potencial, e, por último, para o desenvolvimento de propostas contínuas e atualizadas em relação às tendências artísticas da dança.

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em: outubro de 2014.

Ao inserirmos no campo “ASSUNTO” os termos “Ensino de Dança na Escola”, dos trinta e dois trabalhos, identificamos apenas três dissertações que se associam mais diretamente com a pesquisa (FREITAS, 2011; CRAVO, 2011; ASSIS, 2012).

Freitas (2011) se propôs a conhecer a realidade do ensino de dança em Corumbá-MS, verificando de que maneira ocorre a mediação desse conhecimento no âmbito escolar. Para tanto, foram realizados estudos teóricos sobre cultura, arte, criatividade e especialmente sobre a dança com enfoque na educação, que possibilitou o conhecimento de sua construção histórica e inserção no campo educacional.

Cravo (2011) buscou analisar como um Programa da Rede Pública Municipal de São Paulo, dedicado a vivências em dança no ambiente escolar, pode potencializar o processo de interação entre as crianças do ponto de vista da sociabilidade. A idealização dessa pesquisa partiu da observação de duas experiências pessoais: a primeira, referente à maneira desrespeitosa e, por vezes, agressiva de as crianças se relacionarem no ambiente escolar; a segunda, atrelada a um projeto de ação cultural, em outra comunidade escolar, envolvendo a linguagem da dança, que também se encontra inserida em uma infraestrutura urbana sociocultural e que incita a um contexto de vulnerabilidade. Cravo (2011) considerou a potencialização das relações de sociabilidade entre as crianças no ato de ensinar e aprender com os colegas, destacando a relevância da vivência com a dança como trabalho de sensibilização, recorrendo a experimentações com movimentos corporais, vinculados ao fazer/pensar de um corpo que dança.

Assis (2012) se dedicou a identificar a tessitura de sentidos que é direcionada para a avaliação no processo de ensino-aprendizagem da dança. Considerou que os dados analisados à luz do referencial teórico definido ampliaram a percepção de que quando se trata de uma avaliação mediadora, de acompanhamento de processos, os discursos estão afinados, mas a prática pedagógica não consegue corporificá-los, revelando o quão difícil é cumprir com os propósitos de uma avaliação mediadora.

Gostaríamos de destacar outro levantamento realizado, embora de menor abrangência, porém não menos relevante, visto que a base investigada é considerada representativa da área. Trata-se de levantamento e análise dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd<sup>6</sup> - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em

---

<sup>6</sup> Fonte: [HTTP://www.anped.org.br/reunioes](http://www.anped.org.br/reunioes) - científicas/nacionais. Acesso em: dezembro de 2014.

Educação, com recorte temporal entre 2010-2013, no Grupo de Trabalho de Educação e Arte (GT 24). De um total de 62 trabalhos, apenas cinco apresentavam a dança como temática (SOUZA, 2013; PRONSATO, 2012; ICLE e VALLE, 2012; PORPINO, 2011; JOLY, 2011).

Souza (2013) descreve de maneira pontual o histórico da formação superior de dança no Brasil, de forma a compor um panorama atualizado da mesma. Problematisa questões como políticas públicas que proporcionaram o aumento da oferta dos cursos superiores de dança no Brasil, como por exemplo, o REUNI<sup>7</sup>, e apresenta as disputas que envolvem o campo da dança e o da educação física. Embora relevante, não encontramos aproximação com a ênfase do nosso trabalho.

Pronsato (2012) problematiza o ensino de dança e os desafios enfrentados pelo recém-licenciado em dança. A autora busca discutir a importância do estágio supervisionado como possibilidade para compartilhar experiências entre estudantes e educadores, e ainda, fortalecer laços e possibilitar uma discussão mais ampla acerca da dança nas escolas, e sobre a arte e suas linguagens.

Icle e Valle (2012) dedicaram-se a compreender modos de formação no ensino superior em dança, debruçando-se sobre a dimensão da criação e seu estatuto nessa formação.

Porpino (2011) tem como objetivo situar a realidade vivida nos grupos de dança investigados na periferia de Natal/RN, com enfoque nas percepções e relatos da experiência vivida pelos seus componentes, bem como discutir relações entre corpo, dança e estética, como alicerce para encaminhar perspectivas de diálogos entre a realidade de grupos e a realidade do ensino superior.

Joly (2011) propõe um diálogo entre as linguagens da música e da dança em um contexto de prática musical coletiva. Problematisa como processos de prática e de reflexão em dança poderiam contribuir para uma educação humanizadora.

Conforme os estudos foram analisados, constatamos que todos são contributivos para a linguagem da dança, em diversos contextos e a partir de diferentes referenciais teóricos. Entretanto, ao analisá-los cuidadosamente, no levantamento realizado no site da CAPES, verificamos que em um total de quarenta e quatro trabalhos, apenas cinco apresentaram aproximação com a temática da nossa pesquisa. E no levantamento

---

<sup>7</sup> Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais.

realizado no site da ANPEd, em um total de sessenta e dois trabalhos, somente cinco apresentaram a dança como temática. Tal fato nos faz suspeitar que exista uma lacuna no que se refere à produção bibliográfica e à construção da dança como área de conhecimento. Deste modo, acreditamos no potencial desta pesquisa, com importantes e necessárias contribuições para a área.

Fomentar o debate a respeito da dança pode contribuir para que esta venha inserir-se no currículo escolar de um modo menos dúbio e instável. Tais reflexões são importantes em meio acadêmico, pois, além de tornar visível a problemática, abre caminhos para que aqueles que se ocupam da educação pública (gestores, docentes e mesmo o poder público) possam refletir sobre essa realidade.

### **1.3- O percurso investigativo**

#### **1.3.1- O Campo de Estudo**

De acordo com Wosniak (2010), falar sobre o ensino de dança na Universidade Brasileira é falar sobre uma história recente. O primeiro Curso Superior de Dança foi criado em 1956, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Somente após trinta anos, outros cursos superiores foram criados, como o de Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 1984, em convênio com a Fundação Teatro Guaíra. Já no Rio de Janeiro, o primeiro curso de Licenciatura em Dança foi criado na UniverCidade, em 1984. No ano de 1986 foi criado um em Campinas, na Unicamp. Contudo, nos últimos dez anos, verificou-se um aumento na oferta de cursos de graduações e pós-graduações. O Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, teve sua “estreia” no Concurso de Acesso 2010, e apresenta como princípio fundamental a formação de profissionais na área de arte-educação, voltados para os projetos e instituições de educação, de cultura, de inclusão social e artística<sup>8</sup>.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – no ano de 2009 havia cerca de 30 cursos de graduação em dança no país, ativos ou em fase

---

<sup>8</sup> Informações disponíveis em: <http://pr1.ufri.br/> Acesso em: setembro de 2014.

de implantação. Atualmente, em pesquisa feita no site do e-MEC<sup>9</sup>, constatamos que esse número subiu para 47 (quarenta e sete), dos quais 33 (trinta e três) são licenciaturas, sendo que três estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro: na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Faculdade Angel Vianna (FAV) e na Universidade Cândido Mendes (UCAM). Embora ainda seja pouco para atender um país de vasta dimensão territorial como o Brasil, não se pode desconsiderar que ocorreu um aumento na oferta do número de cursos.

Esta crescente oferta reflete o que preconiza a LDB (9394/96) ao promulgar a obrigatoriedade do ensino da arte, e ainda, os PCNs de Arte (1997) ao contemplar a dança como linguagem artística, ao lado das artes visuais, da música, e do teatro, a ser trabalhada na escola básica. Outro fator determinante para o aumento do número de Cursos Superiores de Dança no país, de acordo com o site do e-MEC, coincide com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, especificamente nas Instituições Públicas Federais.

Os Cursos Superiores de Dança, que são regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação e aprovados pelo MEC, têm sido muito procurados por artistas, pois propiciam um mercado de trabalho mais diversificado. A diplomação está organizada da seguinte forma: bacharel em dança (Bacharelado com duração de quatro anos), licenciado em dança (Licenciatura com duração de quatro anos), ou tecnólogo em dança (Técnico Superior com duração de dois anos). Na UFRJ, além dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança, há também o curso de Teoria da Dança (com duração de quatro anos), criado em 2010, como o primeiro do Brasil com o objetivo de formar pesquisadores, historiadores e críticos de dança. Outra especificidade encontrada no Estado do Rio de Janeiro é o Curso Técnico de Dança (com duração de três anos), de nível médio, da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, idealizado por Rosane Campelo e criado em 2011. O curso é de matriz curricular integrada, de tal modo que, os alunos fazem o curso técnico em dança, ao mesmo tempo em que estudam as disciplinas do ensino médio regular.

Os cursos de Licenciatura dão direito aos graduados de exercerem a profissão de professor no Ensino Regular (Fundamental e Médio). Com isso, presume-se que “para ensinar a linguagem artística da dança na educação básica, apenas o licenciado em

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://emec.mec.gov.br> Acesso em: agosto de 2015.

Dança estará habilitado” (WOSNIAK, 2010, p.128). De acordo com Strazzacappa (2012), no que se refere à formação do professor de dança:

A licenciatura em Dança busca proporcionar uma visão do campo da educação por meio de disciplinas como: estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio; psicologia educacional-adolescência; didática aplicada ao ensino da dança, entre outras. Os licenciados passam por um estágio no qual são orientados e supervisionados, saindo da universidade em condições de trilhar o caminho da docência. Mas nesse caminho ainda deparam com alguns obstáculos e dificuldades (STRAZZACAPPA, 2012, p.92).

Um dos obstáculos apontados por Strazzacappa (2012) para o licenciado em dança seria um campo de atuação extremamente restrito. Para atuar em cursos livres de dança, principais fomentadores da linguagem no país, não é exigido nível superior. E para atuar com o ensino de dança na educação básica, a legislação referente não especifica qual é o tipo de curso a ser comprovado. Na França, desde 1980<sup>10</sup>, Damasio (2000) nos aponta que a preocupação com a saúde das crianças que fazem dança na escola gerou lei federal que regulamenta esse ensino no país. No Brasil, de acordo com Strazzacappa (2012), o panorama da licenciatura em dança ainda consiste num curso que forma profissionais para atuação no campo escolar, porém sem campo escolar para atuar.

Diante do exposto, sabemos que são poucos os concursos oferecidos para licenciados em dança. Concursos esses, que ficam a cargo do poder público, assim como a contratação de novos profissionais. Deste modo, muitos professores com outras formações acabam exercendo tal papel. No Estado do Paraná, essa realidade parece estar mudando:

Os diversos concursos públicos (municipais e estaduais) para professores de ‘Artes’ já incluem em suas especificações e pré-requisitos, a licenciatura em dança. Nas próprias questões das provas de conhecimento específico na área de Artes, constam os conteúdos desenvolvidos em disciplinas da Graduação em Dança. Alguns alunos egressos do Curso de Dança – bacharelado e licenciatura – da Faculdade de Artes do Paraná, encontram-se atuando em escolas municipais e estaduais, tendo sido aprovados e legalmente efetivados no quadro de docentes de Artes, em concurso na capital e no interior do estado,

---

<sup>10</sup> A regulamentação e a criação do Diplome d’ etat data de 1989.

sobretudo Maringá, Cascavel e Londrina. Esta, sem dúvida, é uma conquista da classe (WOSNIAK, 2010, p.128).

No Estado do Rio de Janeiro, mesmo que lentamente, é possível constatar algumas iniciativas do Poder Público em oferecer concursos para professores de arte com formação em dança. Em Nova Friburgo, no ano de 2007, foi aberto um desses concursos, que ofereceram, inicialmente, quatro vagas; o Município de Mesquita promoveu concurso em 2010, para efetivos e cadastro de reservas, além de vir realizando novas convocações para efetivos no cargo; e o Município de Niterói, em 2010, por exemplo, em sua prova para professor de arte, fez constar questões relacionadas à dança.

A Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME), em 2010, realizou concurso para professor de arte abrangendo três áreas distintas, a saber: artes plásticas, artes cênicas e educação musical. Assim alguns professores licenciados em dança puderam se inserir na rede, por meio das artes cênicas, apesar de o documento de Orientações Curriculares para o Ensino de Artes Cênicas da SME<sup>11</sup> se referir à linguagem do teatro. Uma especificidade desta rede, no que se refere ao ensino de dança, é o Setor de Extensividade (SILVANO, 2012). Este setor se divide em Unidade de Extensão Escolar, que é composto pelos Núcleos de Arte (destinado à arte), pelos Polos de Educação para o Trabalho (destinado ao empreendedorismo) e pelos Clubes Escolares (destinado ao esporte). Nesses espaços, as oficinas de distintas linguagens ocorrem no contraturno, duas vezes por semana. Em todas as Unidades de Extensão Escolar, embora cada uma tenha características específicas, são oferecidas aulas de dança, a cargo de professores de Educação Física, prioritariamente. A SME oferece cursos de formação em coreografia para os professores interessados em participar da Orquestra de Vozes<sup>12</sup> e da Mostra de Dança<sup>13</sup>, dentro da proposta de formação

---

<sup>11</sup>Disponível em: [http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104941/O\\_C\\_ArtesCenicas.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104941/O_C_ArtesCenicas.pdf)  
Acesso em: agosto de 2015.

<sup>12</sup> A Orquestra de Vozes Meninos do Rio é formada por 25 coros infantis da Rede Municipal de Ensino. Com o objetivo de desenvolver habilidades dos alunos para vivências individuais e em grupo, estimulando a inteligência musical das crianças, a orquestra conta com a participação de alunos e professores, que são regentes dos coros escolares integrantes do projeto. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listaconteudo> Acesso em: agosto de 2015.

<sup>13</sup> A Mostra Municipal de Dança propicia aos alunos da Rede Municipal de Ensino o acesso à linguagem da Dança, enquanto manifestação artístico-cultural, oportunizando também a formação de plateia. A Mostra caracteriza-se pela apresentação das composições coreográficas produzidas pelos professores da

continuada do servidor. Tal fato pode levar a pensar que como a dança está presente nesses espaços, não necessita ser trabalhada nas aulas de arte, no contexto do currículo da educação básica, com mediação de profissionais com formação específica.

E finalmente, destaca-se a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), cujos concursos recentes para professor de arte, têm aceitado professores com licenciatura em dança.

Diante dessa breve contextualização, podemos inferir que ainda são poucos e recentes os concursos na área para atender uma exigência curricular. Em geral, professores com outras formações (Educação Física, Educação Artística e Pedagogia) têm se encarregado desse ensino.

Para delinear nosso campo empírico, entramos em contato com as Secretarias de Educação<sup>14</sup> dos Municípios de Mesquita, Niterói, e Nova Friburgo, com o intuito de encontrar, nas suas redes de ensino, professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado) e que trabalhassem com o ensino de dança na educação básica. Escolhemos inicialmente essas redes, pois sabíamos, através de editais, que elas haviam realizado concurso para professor de arte com licenciatura em dança.

No Município de Mesquita, fomos informados de que existiam poucos professores de dança na rede, e que provavelmente o número não chegaria a dez. Já no Município de Niterói, fomos informados de que existiam três professores que trabalhavam com dança, entretanto, ao entrarmos em contato com eles, descobrimos que apenas um era licenciado em dança, os demais possuíam a licenciatura em educação física, logo não se encaixavam nas características previstas para serem sujeitos da pesquisa. No Município de Nova Friburgo, ao falarmos com o Coordenador do Ensino Fundamental, fomos informados de que atualmente a rede não possuía nenhum professor com formação específica em dança. Tal fato nos permitiu verificar que, embora tenha havido concurso em 2007 para professor de dança, e que eles tenham sido convocados, por algum motivo não permaneceram na rede. No decorrer da investigação, através de indicação dos próprios sujeitos, identificamos uma professora de dança que fez concurso para a Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo e, após um período de exercício nessa rede, se desligou para atuar no contexto da Universidade.

---

Rede Municipal de Ensino junto aos seus alunos durante o ano letivo. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=123294> Acesso em: agosto de 2015.

<sup>14</sup> Contato informal realizado por e-mail e telefone.

Entendemos que deveríamos entrevistá-la, incorporando-a ao grupo de participantes da pesquisa.

A partir de então, delimitamos nosso campo empírico aos Municípios de Mesquita, de Niterói e de Nova Friburgo, com intuito de investigar a inserção da dança no currículo da educação básica pública e as concepções e práticas prevalecentes, a partir da visão dos professores investigados. Os caminhos da tessitura da pesquisa nos levaram a encontrar professores para além dos municípios previstos. Deste modo, ao entrar em contato com os professores dessas Redes, recebemos contatos de outros professores com formação superior em dança, atuando com esta linguagem nas Redes de Ensino do Município do Rio de Janeiro (SME) e também no Estado (SEEDUC e FAETEC). Assim, definimos nosso campo empírico: Redes Municipais de Ensino de Mesquita/RJ, de Niterói/RJ, de Nova Friburgo/RJ e do Rio de Janeiro/RJ e Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

### **1.3.2- As escolhas metodológicas**

Mills (1982) destaca que o objetivo da pesquisa consiste, também, em solucionar desacordos e dúvidas sobre fatos, tornando assim as discussões sobre determinado tema mais frutíferas. Nessa perspectiva, ele defende que a pesquisa seja desenvolvida como uma artesanaria, incentivando que todo pesquisador/intelectual deve dispor de postura artesã, definindo a peça, traçando o seu desenho, colhendo os meios de sua criação, organizando o material, compondo sua produção. Foi assim, sob sua inspiração, que buscamos organizar os meios que consideramos adequados para chegarmos aos objetivos deste estudo.

Concebemos e desenvolvemos uma pesquisa de base qualitativa, voltada para o estudo de um tema (o ensino de dança na escola) na perspectiva dos significados que as pessoas (professores) a ele conferem. Nesse sentido, o caminho metodológico, orientou-se para a visão do sujeito investigado, através da realização de entrevista semiestruturada. Mas, para situar a visão no contexto do problema, antes mesmo de realizar as entrevistas, percebemos a necessidade de recorrer a outras estratégias metodológicas. Assim, definimos realizar análise documental de legislação sobre ensino de dança e de referentes curriculares para fundamentar a discussão contextualizada do

tema; realizar entrevista semiestruturada com os professores localizados no âmbito do campo de pesquisa definido para mapear as suas visões sobre concepções e práticas de ensino de dança; e, também, observar um conjunto de aulas de um dos professores entrevistados com a finalidade de analisar o ensino de dança no contexto da prática docente.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, tendo sempre em mente a ideia de artesanaria, redimensionamentos foram necessários e a parte de observação foi dispensada. Entendemos que observar um conjunto de aulas não atenderia o propósito desta pesquisa, posto que não identificamos, no grupo de depoentes, um sujeito que afirmasse desenvolver uma prática genuinamente ligada ao ensino de dança.

A dança, quando ofertada, aparece diluída no contexto do ensino de arte, ou no de educação física. O professor licenciado em dança, em geral, quando efetivado, ainda é conduzido a trabalhar em contexto polivalente. Os argumentos que levam a essa observação são de várias naturezas, como por exemplo, falta de informação dos gestores sobre a formação do licenciado em dança e a inserção dessa linguagem no currículo. Muitos depoentes relataram não terem espaços adequados para oferecerem o ensino de dança com qualidade e segurança. Deste modo, consideramos difícil realizar a observação, esta parte poderá vir a se desdobrar em uma pesquisa futura. Tal fato não nos desanimou, buscamos compreender o ocorrido pela perspectiva da tessitura da pesquisa, assim como o artesão constrói sua obra, também nós pesquisadores tecemos nossas pesquisas. Como nos aponta Mills “Sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida (MILLS, 1982, p. 240)”. Portanto, como estratégias metodológicas para esta pesquisa, detivemo-nos à análise documental e à entrevista semiestruturada.

No que se refere à análise documental, elencamos documentos que consideramos norteadores para o ensino de dança, e dividimos suas apresentações em três seções, quais sejam: **1- documentos destinados à dança em âmbito nacional** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental publicado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1997 e a Base Nacional Curricular Comum -

BNCC<sup>15</sup>); **2- documentos destinados à dança em uma perspectiva local** (Currículo Mínimo de Arte da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e Orientações Curriculares para o Ensino de Artes Cênicas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro); **3- documentos destinados à formação do professor de dança** (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (resolução nº 3 de 8 de março de 2004) e Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança). Para a realização da análise foram utilizados três eixos norteadores, a saber: *i- concepções para o ensino de dança; ii- objetivos e conteúdos curriculares propostos; iii- competências e habilidades.* A partir desses pressupostos, buscamos discutir as convergências e divergências encontradas nos documentos. De acordo com André (2010), a análise documental tem o intuito de contextualizar o fenômeno, além de explicitar suas vinculações mais profundas, completando-as com as informações coletadas através de outras fontes, como das entrevistas.

Com relação à entrevista, ancoramo-nos na realização de entrevista semiestruturada, que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2013, p.64). No intuito de conhecer os pontos de vista dos atores sociais envolvidos com o ensino de dança na escola básica, a entrevista mostrou-se um recurso fundamental, uma vez que forneceu os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão de relações entre os sujeitos e sua situação. Como etapas de trabalho percorridas visando à realização das entrevistas, inicialmente identificamos professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), com atuação em escolas públicas de educação básica, e ainda, uma pesquisadora que é referência na área de dança, no Brasil. Esse processo se configurou como um exercício de captura, pois localizar esse sujeito não foi tarefa fácil. Assim, o corpo de sujeitos da pesquisa se constitui de nove depoentes, oito professores de dança, dentre eles, seis licenciados, um bacharel, um bacharel com complementação pedagógica e uma pesquisadora. Por tratar-se de grupo minoritário, à medida que notamos recorrência das respostas, decidimos encerrar nossa busca.

---

<sup>15</sup> Inicialmente, a BNCC não estava entre os documentos elencados, visto que quando planejamos a pesquisa, ela ainda estava em elaboração e pouco se falava dela. Entretanto, em setembro de 2015 ela foi submetida à avaliação pública visando modificações para definição da versão final. Devido à importância e natureza do mesmo, decidimos inteirarmo-nos de seu conteúdo e fazermos breves apontamentos, pois o documento, uma vez aprovado e implementado, poderá impactar a concepção de dança na escola.

Diante dos depoimentos, buscamos compreender o que os professores entrevistados pensam sobre a inserção da dança no currículo escolar e como ela pode se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo, sobretudo, em uma perspectiva interdisciplinar. No que se refere à atuação desse professor, procuramos identificar quais saberes docentes eles mobilizam para ensinar dança na escola, em que medida a diversidade cultural está presente, e ainda, se há interlocução com a perspectiva multicultural.

Deste modo, perseguimos como desafio desta pesquisa compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar.

#### **1.4- As referências de base**

A pesquisa está ancorada nos estudos sobre Didática e Formação de Professores em interface com os de Currículo, visto que se dedicou a analisar concepções e práticas de professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), buscando compreender quais concepções prevalecem e como suas ações contribuem (ou não) para a inserção da dança no currículo escolar.

Para fundamentar as análises em Didática e Formação de Professores, adotamos algumas ideias chave de Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002), Gauthier (2006) e Schön (2000). No que concerne ao currículo, interessou-nos saber como a linguagem da dança está sendo inserida no currículo escolar, em especial, através da perspectiva do multiculturalismo. Para tanto, nossas análises se apoiaram em estudos de Candau (2012), Canen/Ivenicki (2012; 2014) e Oliveira (2012). No que diz respeito especificamente à dança, contamos com as contribuições de Marques (2010; 2011; 2012) e Strazzacappa (2010; 2012). Para efeito deste trabalho o referencial teórico caminhará conosco ao longo do texto.

A seguir, veremos como as ideias desses autores nos auxiliaram, fundamentando nossas reflexões acerca do ensino de dança, do Currículo, da Didática, e da Formação de Professores.

### 1.4.1- Saberes para ensinar

A formação de professores é um tema amplamente debatido no âmbito da educação, sobretudo, no que se refere aos saberes constitutivos da docência. Nossos referenciais (COCHRAN-SMITH E LYTTLE, 1999, 2002; GAUTHIER, 2006; SCHÖN, 2000) têm auxiliado no entendimento dos saberes próprios dessa formação, um eixo analítico considerado no estudo que desenvolvemos.

O autor canadense Gauthier (2006) contribuiu para a pesquisa ao conceber o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas na sua atuação docente. O reservatório de saberes está organizado em: *saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica*.

Os *saberes disciplinares* “correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 59 apud GAUTHIER, 2006, p. 29). Entretanto, o saber disciplinar não pode representar sozinho “O” saber docente.

O *saber curricular* corresponde à forma como a escola e as demais instituições envolvidas selecionam e organizam os conteúdos das disciplinas. Entretanto, ao ensinar, o professor transforma, seleciona e recorta o currículo, visto que o saber curricular funciona como um guia e não como um saber essencial.

O *saber das ciências da educação* compreende os saberes que envolvem questões profissionais específicas, que servem de pano de fundo para o professor e membros da categoria. Por exemplo, questões relacionadas ao sistema escolar, conselho escolar, sindicato, carga horária, enfim referentes à organização escolar.

O *saber da tradição pedagógica* são as noções preconcebidas que temos do que representa a escola e o ato ensinar. Marcado pela tradição, o saber da tradição pedagógica poderá apresentar incongruências que serão validadas (ou não) pelo saber experiencial e pelo saber da ação pedagógica. No caso do ensino da arte, no Brasil,

podemos citar as apropriações feitas pelo movimento da Escola Nova<sup>16</sup> que, na ânsia de valorizar a criação do aluno, dimensionou amplamente o espontaneísmo, ao ponto de banalizar a condição da Arte ao “deixar fazer”, sem nenhuma intervenção do professor, o que resultou em um processo mecânico, gerando deformações e simplificações da ideia original, fato que causou uma descaracterização progressiva da área.

O *saber experiencial*, como o próprio nome sugere, está ligado à experiência do professor. De acordo com Gauthier o professor “[...] realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (2006, p.33). As limitações desse saber resultam do fato dele se pautar por pressupostos e argumentos, nem sempre verificados por meio de métodos científicos.

O *saber da ação pedagógica* é “o *saber experiencial* dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER, 2006, p.33). A questão que se coloca é que muitas vezes esse importante saber fica restrito à sala de aula, sem comprovação sistemática como em outras profissões. Assim, o saber da ação pedagógica acaba ficando restrito à ação de cada professor, o qual elabora uma espécie de “jurisprudência particular” (GAUTHIER, 2006, p.34).

No que se refere ao reservatório de saberes, ressaltamos estrategicamente o *saber da ação pedagógica*. No contexto do ensino de dança podemos problematizar quais saberes são específicos dessa formação. Que saberes constituiriam o reservatório do professor de dança? Qual seria o saber da ação pedagógica desse professor?

Dar visibilidade a tais saberes, de acordo com Gauthier (2006), é de suma importância para a profissionalização do ensino, visto que eles constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Ao explicitá-los, o autor nos aponta dupla relevância. Uma epistemológica, no que se refere à natureza desses saberes. E outra política, no que diz respeito ao êxito de um grupo social, ao delimitar um território que apresenta o saber peculiar à determinada profissão.

---

<sup>16</sup> Eclodem a ideia do “aprender a aprender” e a tese segundo a qual só se aprende a fazer ciência/conhecimento fazendo. Essa foi a proposta didática oriunda do pragmatismo de John Dewey para uma nova escola, cujos referenciais foram dispostos pela pedagogia científica e pelo movimento escolanovista (FARIAS, Isabel M.S. *et alii*, 2011, p. 41).

Outra referência importante para nosso estudo são as autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999). Elas realizam uma distinção entre três concepções de aprendizagem da docência: conhecimento **para**<sup>17</sup> a prática, conhecimento **na** prática e conhecimento **da** prática. Ainda que essas concepções sejam aparentemente conflitantes, as autoras nos alertam que elas coexistem, às vezes de maneira sutil, no mundo da política, da pesquisa e da prática educacional e são invocadas por pessoas de posições diferenciadas para explicar e justificar ideias completamente diferentes sobre como alcançar a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Cochran-Smith e Lytle (1999) apontam que em uma formação docente centrada na produção/aprendizagem **para** prática, o conhecimento legitimado é o produzido primariamente por pesquisadores nas universidades e por estudiosos nas várias disciplinas. Isto inclui conhecimentos da matéria a ser ensinada, teorias de educação, modelos de análise, assim como estratégias avançadas e práticas eficientes de ensino de diversas disciplinas.

É possível concluir que nesta concepção, o professor em formação não problematiza tanto quanto poderia, ou deveria, sobre sua prática, mas sim analisa mais a prática de outro, legitimada cientificamente. Diante do exposto, o lócus da produção de conhecimento está na universidade. A escola não é reconhecida como espaço de produção de saberes. Essa concepção reforça a ideia de localização da produção de conhecimento de um lado e sua aplicação em outro. Isto pode resultar em uma dissociação entre formação e prática.

Aliados aos conhecimentos produzidos na academia são incorporados na formação docente conhecimentos práticos, oriundos no que professores competentes sabem, demonstram em suas práticas ou nas reflexões que fazem a partir delas. Nessa dimensão, se pressupõe que professores aprendem melhor quando têm oportunidade de ter contato com o conhecimento produzido por seus pares que já atuam em campo. Deste modo, problematizar, fazer inferências, julgamentos sobre o que acontece em sala de aula é tão essencial na formação docente quanto os conhecimentos acadêmicos. Para as autoras, esse tipo de conhecimento emerge **na** prática em si, a partir da sua reflexão contínua. Nesta segunda abordagem está pressuposto que os conhecimentos são construídos de maneira tácita, durante o exercício da prática.

---

<sup>17</sup> Grifo nosso.

Na terceira abordagem, embora se reconheça a importância e relevância dos conhecimentos e aprendizagens **para** e **na** prática, destacam-se seus limites e, sobretudo, a existência e relevância de outro tipo de abordagem na qual se tem como pressuposto que os professores aprendem quando geram conhecimento **da** prática: investigando, teorizando e contextualizando seu trabalho a questões sociais, culturais e políticas.

Nesse contexto, assume-se que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente quando geram conhecimentos locais **da** prática através do trabalho em comunidades investigativas, teorizando e construindo seu trabalho a partir da troca de saberes com seus pares, quer sejam eles professores em formação inicial, atuantes em campo ou acadêmicos.

Diante dessa breve contextualização, gostaríamos de destacar as concepções do conhecimento **na** prática e do conhecimento **da** prática. Em que sentido essas abordagens estão presentes no ensino de dança? Considerando que o “**na**” refere-se aos conhecimentos oriundos da própria docência em ação, nos interessa saber quais conhecimentos são construídos pelos professores de dança em suas aulas? E ainda, considerando que a terceira abordagem parte do pressuposto de que o professor, ao assumir postura investigativa, teoriza e constrói conhecimento a partir da troca com seus pares, cabe investigar o sentido que o conhecimento **da** prática assume no ensino de dança, se for o caso.

A aproximação com o norte americano Donald Schön (2000) ocorre no sentido de conhecer sua proposta para a formação do profissional prático-reflexivo. O termo epistemologia da prática, por ele cunhado, pode ser compreendido no âmbito da formação docente, em oposição à racionalidade técnica. Cruz (2003) aponta que a organização dos currículos de formação de professores, durante muito tempo, apresentou como referência o modelo calcado na separação entre a teoria e a prática e na supervalorização da área do conhecimento específico que se vai ensinar. Uma das críticas tecidas à perspectiva positivista vem revelar a incapacidade para se resolver situações imprevisíveis, daí a importância de se resgatar a base reflexiva. Diferentes autores (SCHÖN, 1983; STENHOUSE, 1985; ELLIOT; 1990, apud CONTRERAS 2002) têm discutido a relevância da prática reflexiva no ensino.

Schön (2000) ambiciona discutir a forma como profissionais buscam resolver situações incertas, instáveis e singulares, e nas quais há conflitos de valor. Ainda que inicialmente o autor não tenha trabalhado com a ideia do professor reflexivo, mas dos profissionais de um modo geral, abriu caminhos para essa concepção entre nós, na perspectiva de refletir antes, durante e depois da prática.

Duas ideias centrais são fundamentais para compreendermos a epistemologia da prática, são elas: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação. Ambas partem de atividades espontâneas da vida diária. O conhecimento-na-ação está assentado em um conhecimento tácito implícito. É um conhecimento que se expressa na realização de uma dada tarefa, sem necessitar de uma reflexão prévia ou sistemática. A reflexão-na-ação ocorre quando o profissional se depara com uma determinada situação em que é desafiado a buscar novas soluções, podendo vir a refletir durante e após a ação. Esse movimento não é pontual e rápido, envolve repetição e ação investigativa. E por fim, outro momento deste processo é a reflexão sobre a reflexão na ação. Movimento mais elaborado em que o profissional busca a compreensão da ação, aprimora sua interpretação da ação e tem condições de criar alternativas para aquela situação.

Como perspectiva de formação para o profissional prático reflexivo, Schön (2000) destaca o talento artístico profissional e a formação encontrada no ateliê como espaço favorecedor para o desenvolvimento da aprendizagem. O autor dá relevo ao aprendizado promovido nos laboratórios, nas oficinas, onde, de acordo com Cruz (2003), prevalece uma ação tutorada e a aprendizagem ocorre a partir da reflexão-na-ação.

A atuação artística deve ser entendida como prática humana, produto da bagagem pessoal, da experimentação com as situações, da reflexão na prática, da intenção que se expressa como qualidades que guiam a busca e não como resultados antecipados. Neste sentido, além dos artistas de um modo geral (arquitetos, designers, músicos e bailarinos), podemos pensar também na atuação dos professores em sala de aula como protagonistas de sua prática. Cabe ressaltar que a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que a praticam. Alarcão (1996) corrobora o conceito da prática reflexiva, percebendo que, para além dos conhecimentos

e da técnica, bons professores utilizam-se de outros recursos como talento, sagacidade, intuição e sensibilidade artística para a solução de problemas inusitados.

Como assinala Schön (2000) a prática profissional desenvolvida na perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza abstraído-se do contexto social no qual ocorre. De acordo com Contreras (2002), ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, os professores reflexivos estendem sua deliberação profissional à situação social mais ampla, colaborando para que se gere um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo.

Entendemos ser possível, a partir dos conceitos desenvolvidos por Schön (2000), a saber, a epistemologia da prática e o ensino reflexivo, o diálogo com o ensino de dança. A nosso ver a atuação do professor de dança na escola pode se pautar em um processo de ensino-aprendizagem que parta do pressuposto do ensino reflexivo. Isso não quer dizer que não se valorize o conhecimento científico/teórico/acadêmico (DUARTE, 2003), pelo contrário, não podemos pensar a linguagem da dança a partir de uma dicotomia entre corpo e mente, razão e intuição, ou entre teoria e prática (SILVA, 2012), pois estar em dança, ensinar dança, dançar, pressupõe uma integração entre todos os níveis e esferas disponíveis para o aprendizado.

A aproximação com Schön (2000) ocorre no sentido de pensar o ensino de dança na perspectiva do ensino reflexivo, pois seu aprendizado, assim como no ateliê, se pauta na experimentação, na repetição e na reflexão, no saber – fazer que se revela em um processo que exige do sujeito uma atitude de análise, produção e criação, a respeito da sua ação (CRUZ, 2003). Em um processo de composição coreográfica, por exemplo, o professor pode usar como técnica de criação a improvisação, permitindo que seus alunos experimentem a partir de determinado tema suas possibilidades corporais sem se preocupar com uma sistematização prévia (conhecimento-na-ação). Em seguida, o professor pode propor aos alunos que organizem os movimentos que mais gostaram em pequenas frases/sequências de movimentos. Em um segundo momento, pode então conduzir seu aluno à repetição até que os movimentos sejam organizados da melhor forma possível, por meio de ação investigativa (reflexão-na-ação). E, finalmente, após a composição coreográfica, o professor poderá propor, junto ao aluno, a reflexão sobre a

criação, em busca de aperfeiçoar a técnica, aprimorar a interpretação e a expressividade da ação (reflexão sobre a reflexão na ação).

Para Schön (2000) os artistas constroem coisas e são, em certo sentido, *designers*. Os gregos antigos usavam o termo *poética* para se referirem ao estudo da construção das coisas – sendo que os poemas eram uma das coisas construídas. Neste sentido, acreditamos ser possível o ensino de dança, pois a nosso ver, o professor de dança e seus alunos podem ser vistos como designers do corpo, do movimento, e para tornar possível a criação necessitam compreender não só o desenvolvimento de determinado movimento, mas também os saberes que envolvem essa complexa rede que é o dançar.

Deste modo, investigar concepções e práticas que envolvem o trabalho do professor de dança requer, no nosso entender, considerar o ensino em uma perspectiva dialética, sendo modificado pela ação e relação dos sujeitos envolvidos, em torno de contextos situados (CRUZ, 2014). Nessa perspectiva, os saberes para ensinar, apontam para a assunção de uma didática crítica, progressista, que considera a multidimensionalidade e a complexidade no processo de ensinar e aprender.

#### **1.4.2- Ensino de dança em uma perspectiva multicultural**

Para pensar a inserção do ensino de dança no currículo optamos pela perspectiva multicultural. Isto porque, esse referencial auxiliou-nos não somente a compreender as discussões que envolvem temáticas multiculturais (etnia, gênero, desigualdade/discriminação, identidade e pluralidade cultural), como também, permitiu-nos pensar em propostas práticas para as aulas de dança, em que questões multiculturais pudessem estar presentes.

No que se refere ao multiculturalismo, destacamos o fato de ser um tema polêmico, pois não se restringe apenas à temática de produção acadêmica. Seu lócus de conhecimento são questões identitárias, promovidas pela luta de grupos sociais, discriminados e excluídos, portanto, filiando-se também ao movimento de militância. Outra dificuldade é a polissemia do termo, pois inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes.

O termo interculturalismo vem sendo empregado para apontar uma visão de culturas em relação, já o termo multiculturalismo se refere ao fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente haver interação entre elas. De acordo com Canen/Ivenicki (2012), no que se referem ao currículo, as perspectivas em que os termos se inserem também variam, desde uma visão folclórica ou liberal, reduzindo a pluralidade cultural a estratégias pontuais, até perspectivas mais críticas, em que ocorre o foco nas questões do currículo.

A perspectiva intercultural crítica busca articular a visão folclórica à discussão sobre as relações de desigualdades, analisando as construções históricas dos preconceitos, das discriminações e da hierarquização cultural. O multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, buscando analisar na linguagem a construção dos discursos curriculares, pensar como as diferenças têm sido construídas, procurando “descolonizar o currículo”.

No que se refere à questão da identidade, devemos ter o cuidado de não cair em uma visão essencializada, onde a mesma é vista como entidade estanque. O multiculturalismo crítico pós-moderno busca interpretar a identidade como uma construção múltipla e plural. Essa perspectiva tem como conceito central a hibridização ou hibridismo. De acordo com Canen/Ivenicki “[...] a construção da identidade implica em que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais” (2012, p. 239).

Destacamos a tensão entre universalismo e relativismo, que sob o pretexto da defesa de identidades marginalizadas, podem ser criados novos universalismos e essencialismos identitários. Defendemos um conceito mais alargado de identidade “superando limites essencializantes em que o multiculturalismo pode recair” (CANEN/IVENICKI, 2012, p. 240). A visão multicultural de currículo revela uma relação tensa, dialética, um continuum entre universalismo e relativismo. Tal visão avança ao perceber o caráter de construção da universalidade, produzida por determinados grupos, e ao mesmo tempo contribui para combater o relativismo. Nesse sentido, devemos superar posturas dogmáticas, as quais embora conheçam perspectivas voltadas à justiça social e ao desafio a preconceitos, permanecem no campo dos binarismos.

Canen/Ivenicki (2014) apresenta os conceitos de miscigenação e de hibridização cultural com dupla perspectiva: têm sido apropriados por discursos da cegueira e da democracia racial, usados para demonstrar que não poderia haver preconceito se existe uma sociedade miscigenada. E em perspectivas multiculturais críticas, emancipadoras e pós-coloniais, “[...] para alertar para as diferenças dentro das diferenças no interior de marcadores identitários, incluindo aqueles raciais e, desta forma, evitando-se recair em congelamentos e homogeneizações ao se tratar de currículos que desafiem a xenofobia e o racismo” (CANEN/IVENICKI, 2014, p. 92).

Para a superação do impasse, a autora sugere três perspectivas, a saber: reconhecer que há formas pelas quais a identidade pode ser incorporada sem se tornar essencializada; rearticular e ressignificar as categorias de miscigenação e de hibridização; propor políticas e pedagogias que incorporem tanto a negritude como um conceito não essencializado e as particularidades das identidades sociais, interpretadas como híbridas, de modo a desafiar a visão do outro como diferente, excluído e focos de processos de xenofobia.

No que se refere ao multiculturalismo folclórico, parece enfatizar a diversidade cultural em detrimento da problematização de desigualdades e racismo. O multiculturalismo crítico se preocupa em identificar as formas pelas quais os estereótipos foram construídos, mostrando seus efeitos devastadores nas identidades étnico raciais e outras. Entretanto, esse conceito pode acabar por essencializar as identidades culturais. Canen/Ivenicki (2014) problematiza mostrando que o perigo da visualização da identidade racial como fixa, homogênea e essencializada está presente em ambas perspectivas. Isso não quer dizer que devam ser descartadas, pelo contrário, para o currículo, ambas representam parte relevante de um projeto xenofóbico que pretende desafiar preconceitos.

A autora avança e apresenta uma terceira abordagem multicultural – o multiculturalismo pós-colonial, ancorado na abordagem pós-estruturalista. Propõe que as categorias discursivas (branco e preto, masculino e feminino, primeiro e terceiro), não somente são construídas discursivamente, como também, acabam por deixar de lado processos relacionais que produzem subculturas e identidades híbridas. Nesse sentido, “A hibridização refere-se, portanto, à existência de uma fluidez de fronteiras, sempre provisórias e em movimento, que desafiam abordagens dicotômicas e essencializadas à

construção identitária” (CANEN/IVENICKI, 2014, p. 94). Neste sentido, os alicerces ideológicos da construção discursiva devem ser interrogados, de modo a desafiar processos hegemônicos de construção dessa mesma linguagem, carregadas de preconceitos e estereótipos, a favor de visões antixenofóbicas.

Oliveira (2012) auxilia-nos a problematizar questões multiculturais relacionadas ao preconceito étnico-racial, inseridas no currículo e na formação de professores de História. De acordo com o referido autor, a intencionalidade da Lei 10.639/03<sup>18</sup> decorre de um amplo movimento social, através de uma rede de relações institucionais, políticas e acadêmicas.

A nova legislação assume novas abordagens interpretativas com alguns pressupostos não Eurocêtricos, com o propósito de ampliar o foco dos currículos. De acordo com o autor, a Lei 10.639/03 promove a emergência de produção e introdução de epistemes invisibilizadas e subalternizadas pela colonialidade europeia.

A diferença colonial, ou o pensamento crítico de fronteira, “pressupõe um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre subjetividades subalternizadas. É pensar e propor uma razão subalterna, transformando aquilo que foi pensado até então como simples objeto de estudo, em conhecimento que tem um lócus de enunciação” (OLIVEIRA, 2012, p. 267). O autor aponta o termo “colonialidade” como uma das categorias interpretativas da pesquisa por ele realizada, com três diferentes níveis, a saber: *do poder, do saber e do ser*.

Interessa-nos aprofundar a discussão visando o nível da colonialidade *do ser*, de acordo com o autor, um dos mais complexos da reflexão. A Lei 10.639/03 ao reconhecer a diferença afrodescendente, lida com conflitos e confrontos identitários com uma ideologia racista hegemônica, que forja uma relação com a realidade brasileira.

As subjetividades serão postas em discussão na escola básica. Nesse sentido, dois aspectos explicitam esse impacto e complexidade: a nova realidade educacional da escolarização em massa e o enfrentamento político contra o mito da democracia racial. Os contextos escolares, cada vez mais massivos e com um público diferenciado dos padrões ensinados na formação de professores, têm imputado às escolas novas

---

<sup>18</sup> Lei que insere no currículo escolar, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, conteúdos relacionados ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

demandas. “Neste sentido, a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e permiti-lhes outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada” (OLIVEIRA, 2012, p. 275).

Diante dessa breve contextualização, veremos como os conceitos e as possibilidades curriculares que envolvem o multiculturalismo podem auxiliar-nos, cotejando as reflexões acerca do ensino de dança e sua inserção no currículo da educação básica.

Inicialmente, podemos traçar paralelo entre o ensino de dança e a perspectiva do multiculturalismo pós-colonial, ancorado na abordagem pós-estruturalista. Nesse sentido, podemos pensar na construção de discursos que associam determinadas etnias a determinadas danças. Por exemplo, o Balé Clássico, dança originária da corte europeia, não aceitava negros, asiáticos ou mestiços em seus corpos de baile. Assim como grupos Afro-brasileiros, por razões mais políticas do que culturais, não aceitavam a participação de brancos em seus grupos. Esse tipo de preconceito, entre corpo, dança e etnia, só vem reforçar os binarismos e essencialismos identitários, e nos esquecemos da enorme variedade de constituição física dentro dos próprios grupos étnicos existentes hoje. Assim como nos mostra Marques “as danças não são naturais de etnia alguma, mas essencialmente aprendidas em sociedade” (MARQUES, 2010, p. 41).

Em um currículo que estivesse a favor de perspectivas multiculturais antixenofóbicas, por exemplo, uma aula de dança poderia possibilitar diferentes vivências corporais aos alunos, contextualizando-as histórica e geograficamente, sem deixar de questionar como esses discursos foram construídos, mostrando a natureza provisória e híbrida da construção identitária. Dessa maneira, quem sabe poderia promover relações de equidade e cooperação entre as diferentes etnias.

Outro paralelo ocorre no que se refere à questão da pluralidade cultural e propostas concretas de inserção dessa temática no currículo. A dança, em sua origem, já representa uma linguagem que aborda a pluralidade. Ela está presente nos corpos que dançam, nas diferentes danças e nas culturas que elas revelam.

Como a temática é ampla, gostaríamos de problematizar a questão do gênero que supostamente pode ser inserida em uma aula de dança, sob um viés crítico e de leitura de mundo. Por exemplo, no Brasil, ainda é muito comum ouvirmos que dança é “coisa

de mulher”, pois temos em nosso imaginário a dança estereotipada nos corpos das bailarinas.

Para problematizar questões relacionadas a gênero e preconceito, podemos também conhecer outras danças, além daquelas ligadas ao imaginário social, e analisar os diversos papéis ocupados pelos diferentes corpos. As danças afro-brasileiras na Bahia são bastante viris. E as danças balinesas interpretadas por homens podem ser bem delicadas, sem que isso comprometa sua virilidade. De acordo com Marques, “dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gênero” (MARQUES, 2010, p. 40).

Essas questões podem ser abordadas, sob um viés crítico e reflexivo, nas aulas de dança. Assim, ao buscarmos um currículo onde estejam presentes questões multiculturais, a dança se apresenta como uma possibilidade de articular tais temáticas.

Podemos ainda trazer para o debate a categoria de análise interpretativa da “colonialidade” e sua dimensão do “ser” (OLIVEIRA, 2012), para discutir questões raciais e sua inserção no currículo. Por essa dimensão representar o lócus onde as subjetividades serão postas em discussão, pensamos ser a dança uma linguagem que permite desconstruir certas noções hegemônicas e promover debates relacionados ao corpo e a cultura.

Nas salas de aula de dança, professores e alunos podem questionar, por que os pais ao procurarem aulas de dança para suas filhas, em geral, procuram pelo balé clássico? Que ideal de corpo está presente por trás dessa procura? O corpo esguio, belo, o ideal de mulher sensível e submissa? Se formos analisar, veremos que os corpos das bailarinas clássicas não coadunam com a maioria dos corpos das brasileiras, que em geral, têm quadris largos. Seguindo nessa reflexão, podemos também questionar por que a dança afro tem pouca visibilidade nas escolas de dança e na própria mídia? Por outro lado, quando buscamos uma dança representativa da mulher brasileira, recorreremos à imagem da passista da escola de samba, vinculada ao estereótipo da sensualidade. Essas questões nos fazem refletir sobre como a corporeidade é representativa de um imaginário social pautado no modelo eurocêntrico. Essas escolhas não estão destituídas de uma construção de identidade que ainda tem no colonizador seu modelo.

Assim, a dança pode ser um caminho possível para por em xeque perspectivas enraizadas em nossa sociedade. Ao propor diferentes danças, poderíamos quem sabe dar visibilidade ao que Oliveira (2012) denomina de “diversalidade global”, em que diferentes danças poderiam dar voz a diferentes enunciações. Segundo Marques, “a escola é o lugar por excelência para que inter-relações críticas e transformadoras ocorram de forma compromissada entre a dança, o ensino e a sociedade” (MARQUES, 2012, p. 58).

Deste modo, compreendemos que o multiculturalismo auxilia-nos na reflexão e ao mesmo tempo pode se revelar em possibilidades práticas, pois nos permite traçar paralelo entre preconceitos de gênero destinados à dança e a discursos biologizantes que buscam essencializar e normatizar identidades.

#### **1.4.3- Ensino de dança na escola: as contribuições dos autores da dança**

Para alicerçar nossas reflexões acerca do ensino de dança na escola contamos com as contribuições de Marques (2010; 2011; 2012) e Strazzacappa (2012). Marques apresenta uma concepção para o ensino de dança na escola e contribui para a compreensão dos saberes constitutivos deste ensino. Strazzacappa contribui na reflexão sobre a formação do artista da dança. As autoras nos acompanham no decorrer da pesquisa, auxiliando-nos nas reflexões geradas a partir dos achados da pesquisa.

Marques<sup>19</sup> (2010) apresenta como proposição para o ensino de dança na escola *A proposta metodológica da dança no contexto*. Nesta concepção ocorrem duas ações inter-relacionadas em suas múltiplas redes: i- a formação e a leitura do tripé das relações arte-ensino-sociedade; ii- os entrelaçamentos entre as faces da quadra articuladora (problematização, articulação, crítica, transformação). A autora destaca ainda que mediados pela quadra articuladora supracitada, o tripé das relações (arte-ensino-sociedade) torna-se vivo e pode também se ramificar em pesquisas, investigações, aprofundamentos, vivências e ampliações de redes de conhecimento de cada professor em diálogo com seus alunos, com a dança e a sociedade.

Para Marques, os saberes constitutivos da dança, ao serem trabalhados em salas de aula, estão necessariamente ligados ao cotidiano social dos alunos, pois estão

---

<sup>19</sup> Suas propostas teóricas para o ensino de dança foram alicerçadas nos trabalhos de Rudolf Laban (Coreologia), de Ana Mae Barbosa (Arte como disciplina) e de Paulo Freire (tema gerador).

também atrelados a suas corporalidades. *A proposta metodológica da dança no contexto* permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade).

No que se refere ao vértice da Arte, Marques intenciona discutir a tessitura das redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo crítico e participação entre os conteúdos da própria arte, em articulação com as leituras de mundo. Corroboramos com a autora ao propor a dança como linguagem artística nas salas de aula, pois “[...] acrescenta ao diálogo dança/mundo às lentes da estética, das relações não funcionais, dos propósitos não finalistas, das leituras corporeificadas desinteressadas” (MARQUES, 2010, p.146).

No que diz respeito ao vértice do Ensino, as aulas de dança podem tecer redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo crítico e participação das singularidades dos alunos em seus trânsitos sociais. A dança tem um grande potencial de agregar às vidas pessoais sentido e valor. “Mas esse potencial pode ser inutilizado ou subaproveitado sem uma metodologia de ensino que o perceba e o utilize significativamente” (MARQUES, 2010, p.162).

O vértice da Sociedade pode ser compreendido no sentido de estabelecer nas aulas de dança vínculos abertos e fluídos de compreensão, diálogo crítico e participação com o mundo, para que “possamos compreender, dialogar e participar – dançando – das urdiduras sociais cotidianas” (MARQUES, 2010, p.174). Diante do exposto, o tripé elaborado por Marques nos parece um caminho interessante para discutirmos os saberes que envolvem essa complexa relação entre o ensino de dança e sua inserção no currículo, em articulação com os saberes, em especial, o da ação pedagógica, defendido por Gauthier (2006).

Strazzacappa (2012) auxilia-nos no entendimento da formação do artista da dança. Destaca que artista e professor não são profissões antagônicas, também não são sinônimas, na visão da autora, essas profissões são complementares. Na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), atualizada em 2002, o profissional de dança é renomeado como “artista da dança”, abarcando, deste modo, a amplitude de atuação desse profissional, que ultrapassa o “interpretar e criar coreografias”

(STRAZZACAPPA, 2012, p. 8). Neste processo de renomear, fica evidenciada a ação de ensinar dança como algo inerente à sua atuação profissional. De acordo com a autora, o dançarino é antes de tudo um artista, evitando-se assim recair em equívocos, “provocados por outras áreas do conhecimento que clamavam para si esse profissional” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 8). O bailarino inicia sua formação bem cedo, em geral, antes mesmo de entrar na universidade. Neste sentido, destaca-se o papel das academias e cursos livres, espalhados pelo país, como formadores de bailarinos e intérpretes. A universidade, por sua vez, forma pesquisadores, professores e criadores. Essa simbiose (STRAZZACAPPA, 2012) é salutar, necessária e fundamental.

A dança, de acordo com a autora, ocupa o Terceiro Mundo da Arte, pois sempre esteve em uma posição inferior em relação às demais linguagens artísticas. Strazzacappa (2012) considera a dança como área de conhecimento autônoma. Deste modo, possui pesquisa própria, estabelece interface com outras linguagens artísticas e dialoga com as ciências.

Ressalta a importância dos profissionais de dança aprimorarem seus discursos, usarem vocabulário próprio e, sobretudo, compreenderem o ensino de dança como um fim em si. Para tanto, defendemos que os professores de dança devem construir seu reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) e superarem o que Strazzacappa denomina de “analfabetismo teórico-reflexivo” (2012, p. 20). A autora defende, ainda, o reconhecimento da dança como linguagem inserida no currículo, no contexto do ensino de arte, ofertada por professores com formação adequada.

Destaca como fator fundamental na formação do aluno, os espetáculos de final de ano, que devem ser idealizados com zelo e estruturados com atenção. Ressalta, ainda, que essa atividade educa esteticamente os pais, que, muitas vezes, só presenciam eventos dessa natureza quando vão prestigiar os filhos nessas atividades. Deste modo, compreende-se que a apresentação de final de ano possui duplo sentido formativo, pois oferece aprendizado artístico ao aluno, e ainda, educa esteticamente os pais. Para a autora a problemática reside em encontrar a melhor maneira de evidenciar esse duplo aprendizado.

A partir deste referencial teórico, buscamos analisar quais concepções sobre ensino de dança na educação básica prevalecem entre nossos investigados e como suas ações contribuem para a afirmação da dança no currículo escolar. Dessa forma,

problematizamos as questões que envolveram a dança e seu ensino, bem como analisamos nossos dados tendo como alicerce os autores supracitados e as ideias chave aqui esboçadas.

## CAPÍTULO 2

### ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES?

O propósito deste capítulo consiste em analisar documentos destinados ao ensino de arte/dança com o intuito de conhecer a maneira como este se constitui legalmente, identificar as concepções sustentadas, e ainda, perceber de que forma elas afetam ou poderão afetar o ensino de dança na escola. Nesta direção, elencamos documentos que consideramos norteadores para esse ensino, e dividimos suas apresentações em três seções, quais sejam: 1- documentos destinados à dança em âmbito nacional; 2- documentos destinados à dança em uma perspectiva local; 3- documentos destinados à formação do professor de dança. Para analisá-los definimos três eixos, a saber: i- *concepções para o ensino de dança*<sup>20</sup>; ii- *objetivos e conteúdos curriculares propostos*; iii- *competências e habilidades*. A partir das análises realizadas buscamos discutir as convergências e divergências presentes nos documentos.

#### 2.1- Documentos destinados à dança em âmbito nacional

Nesta seção apresentaremos a análise acerca dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para terceiro e quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCNs).

Inicialmente, detivemo-nos à compreensão da atual LDB (9.394/96) e seu artigo 26 que considera a arte componente curricular obrigatório na educação básica: “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” (artigo 26, parágrafo 2º, redação dada pela Lei nº12.287, de 2010). Compreendemos que não especificar quais linguagens devem ser contempladas não garante a presença do ensino de dança na educação básica junto ao ensino de arte.

---

<sup>20</sup> Com objetivo de tornar mais clara a análise, para efeito desta pesquisa, todas as vezes que referirmo-nos aos eixos explicitados, eles estarão em itálico.

Felizmente essa configuração legal chegou ao fim, visto que o Projeto de Lei 7032/2010 que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da LDB (9.394/96) foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) em fevereiro de 2016, e o ensino de artes visuais, dança, música e teatro tornam-se obrigatórios. O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. A atual LDB já previa por meio da Lei nº 11.769 de 2008, a obrigatoriedade do ensino de música no componente curricular arte. O PL 7032/2010, oriundo do Senado Federal, pretendia complementar esse dispositivo legal, uma vez que ficaram de fora importantes linguagens artísticas, como o teatro, a dança e as artes visuais. Sua tramitação teve início no ano de 2010, e em sua redação inicial previa:

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 e deverá contemplar o estudo de: I - música; II - artes cênicas (teatro e dança); III - artes visuais e audiovisuais (artes plásticas, fotografia, cinema e vídeo); IV- design V - patrimônio artístico, arquitetônico e cultural (artigo 26, parágrafo 2º, redação dada pelo projeto de lei 7032/2010).

O documento aponta ainda que o estudo das linguagens e manifestações artísticas mencionadas anteriormente constitui conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, assim como no caso da música. Compreendemos ser este mais um importante passo para o ensino de arte e suas linguagens na educação brasileira. Entretanto, questionamos se de fato os cursos de licenciatura em dança, que hoje são 33<sup>21</sup>, darão conta de atender as 190 mil escolas de educação básica existentes no Brasil. Essa parece ser uma questão que merece atenção, pois do contrário teremos um avanço do ponto de vista legal, porém sem condições de atendê-lo do ponto de vista da prática.

Para pensar no ensino de arte, mais especificamente na inserção da dança no currículo, entendemos que a própria noção de disciplina deve ser relativizada. A organização do conhecimento na escola ocorre por meio do currículo, e este, por sua vez, se faz presente na grade curricular através das disciplinas. Essa concepção não

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://emec.mec.gov.br> Acesso em: agosto de 2015.

ocorre por acaso, sabemos que é uma construção histórica, a qual representou, e ainda representa “espaços de poder instituídos, nos quais diferentes atores sociais buscam construir sua hegemonia” (MACEDO, 2011, p. 47).

Compreendemos o campo do currículo como heterogêneo, onde foram atribuídos diferentes sentidos, em momentos históricos distintos. Diversos autores (GOODSON, 1990, 2008; LOPES E MACEDO, 2002, 2011; MOREIRA, 2013; SILVA, 2004; TYLER, 1978; YOUNG, 1982, 2013) têm refletido sobre o currículo, e influenciado as práticas educacionais de formas diversificadas. Goodson (1990) destaca que as matérias escolares representam grupos de interesses substanciais. Para este autor, devemos ver as matérias escolares como “constructos sócio-históricos de uma época particular, embora correto em certo nível, dificilmente serve para clarificar o papel exercido por aqueles grupos envolvidos em sua manutenção e promoção ao longo do tempo” (GOODSON, 1990, p. 233). O autor nos mostra ainda que uma disciplina, ao estabelecer base acadêmica, se torna auto-profetizável e com isso constitui-se um campo de conhecimento do qual uma matéria escolar “acadêmica” pode receber contribuições e orientação geral. Ball enfatiza que as disciplinas são “produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes que competem entre si por recursos e status” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 251).

Diante do exposto, podemos compreender a construção do currículo escolar como um campo em disputa e os motivos pelos quais, historicamente, determinados conhecimentos ocuparam local de prestígio em detrimento de outros. O ensino de arte no Brasil, por exemplo, na primeira metade do século XX, se organizava nas seguintes disciplinas: desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico. Sua abordagem era essencialmente voltada para o domínio técnico. As atividades como teatro e dança, não estavam inseridas no currículo como práticas obrigatórias. Entre os anos vinte e setenta, muitas escolas brasileiras vivenciaram outras experiências no âmbito do ensino de arte, tais como aquelas vinculadas à estética modernista e às tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, o ensino de arte foi inserido no currículo da educação básica com o título de Educação Artística, compreendido como atividade educativa. Deste modo, representou um avanço para a área, visto que reconheceu a importância da arte na formação dos indivíduos.

Entretanto, por tratar de maneira indefinida o conhecimento, fez com que os professores tivessem que atuar na perspectiva da polivalência, ou seja, o professor deveria ensinar conteúdos que abarcassem as diferentes áreas, tais como: artes plásticas, educação musical e artes cênicas.

Essa configuração do ensino de arte, no Brasil, permitiu que ele fosse construído em uma base de saberes contraditória e paradoxal, visto que ao professor de arte foi imputado o difícil ofício de falar de tudo, porém sem se aprofundar em nada. Assim, compreendemos que o ensino de arte no currículo da educação básica foi sendo disciplinarizado, e a concepção que o via como atividade educativa e o aspecto da polivalência, na atual LDB (9.394/96), trouxe à cena um componente curricular obrigatório, constituído como área de conhecimento autônoma com suas linguagens específicas, a saber: artes visuais, dança, música e teatro.

No que se refere ao ensino de dança, embora sua presença atualmente seja legalmente garantida, sabemos que sua prática na escola ainda não é algo constante. Essa não oficialização do ensino impede que o mesmo receba atenção do poder público, do meio acadêmico, e da própria comunidade escolar. De acordo com um dos depoentes<sup>22</sup>, depreendemos que:

- “Eu sinto que na verdade, a dança especificamente, em nenhuma dessas esferas está regulamentada. E é muito engraçado porque ao mesmo tempo a dança é completamente presente. Porque as crianças dançam, os adolescentes dançam, a dança é um conector da cultura! A gente se expressa o tempo inteiro. Então é uma coisa que não tem regulamento, mas é mais presente do que qualquer outra” (SME)<sup>23</sup>.

Historicamente a cultura ocidental, pautada no positivismo<sup>24</sup>, tem valorizado o saber ligado à razão. O que nos leva a perceber que os jovens são mais educados corporalmente pela mídia do que pela própria escola. A escola ainda está calcada no saber científico, na educação do “pescoço para cima”, não valorizando nem o corpo

---

<sup>22</sup> Nossas entrevistas foram editadas do ponto de vista linguístico, preservando os conteúdos e as ideias dos autores.

<sup>23</sup> Neste caso optamos por identificar o depoente pela sigla da respectiva Secretaria de Educação em que atua (SME). No próximo capítulo deste trabalho explicaremos detalhadamente como procedemos para identificar nosso corpo de sujeitos.

<sup>24</sup> O Positivismo, idealizado pelo filósofo francês Augusto Comte (1798-1857), é uma corrente de pensamento que entende que o conhecimento verdadeiro só é possível por meio da observação e da aferição empírica do mundo. Disponível em: [www.brasilecola.com.br](http://www.brasilecola.com.br) Acesso em: fevereiro de 2016.

nem a experiência estética. Os últimos, quando presentes, têm importância menor do que os outros saberes.

A atual LDB tem como propósito promover leis para a educação em seus diferentes aspectos, então no que se refere ao ensino da arte, ela se restringe a fazer referência a isso. Entretanto, nos PCNS de Arte, documento que norteia o ensino de arte na educação básica, a dança aparece como uma das linguagens no campo da arte, ao lado das artes visuais, da música e do teatro. A nosso ver, existe um fosso entre o aspecto legal e o que efetivamente acontece no contexto da prática, enquanto esse descompasso continuar existindo, a dança terá dificuldade em se fundar no currículo da educação básica, tal como se pode verificar na fala a seguir:

- “Eu acho que, no primeiro momento, é importante a gente pensar que, apesar da dança estar legitimada nos documentos, ainda é muito raro que ela possa estar presente na realidade das escolas. Eu digo isso em função do meu próprio contato com os licenciandos aqui. E a gente, inclusive, só consegue fazer estágio com uma escola específica, porque é difícil você ver escolas que tenham a dança na sua grade. Então eu acho que o primeiro passo seria garantir que o que está nos documentos aprovados, pudesse se tornar uma realidade na prática” (FRI)<sup>25</sup>.

Dando continuidade à análise, a partir dos eixos explicitados anteriormente, debruçamo-nos sobre o documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCNs), e destacamos sua importância, pois foi a primeira vez que a linguagem da dança apareceu em um documento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura. Inicialmente, os PCNS de Arte chamam atenção para o fato de que embora a dança em muitos países já faça parte do currículo escolar obrigatório, no Brasil, a sua presença oficial nas escolas apresentasse-se como parte dos conteúdos de educação física e ou de educação artística. No entanto, “a dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas, como por exemplo, grupos de dança, festivais, campeonatos e centros comunitários de arte” (PCNS, 1997, p 27).

---

<sup>25</sup> Essa entrevistada atualmente não trabalha no contexto da educação básica, mas no contexto da universidade, no Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, entretanto, considerando o tempo de sua atuação na educação básica, no Município de Nova Friburgo, e as dificuldades de localização dos sujeitos com as características estabelecidas pelo perfil, entendemos que não seria adequado dispensar seu depoimento, o que se confirmou nas análises. Sua identificação ocorrerá pelas iniciais FRI.

O documento apresenta como *concepção para o ensino de dança* uma forma de conhecimento que envolve a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica. No que se refere aos *objetivos propostos para o ensino de dança*, os PCNS de Arte destacam quatro objetivos gerais, que abarcam questões como: i- cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas possibilidades de interpretação e criação em dança; ii- capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação as danças criadas, interpretadas e assistidas; iii- compreensão das relações entre corpo, dança e sociedade; iv- buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança.

Em relação aos *conteúdos de dança* destacamos que estes foram agrupados em três aspectos principais, são eles: i- dançar; ii- apreciar e dançar; iii- dimensões sociopolíticas e culturais da dança. Percebemos, nessa perspectiva, inspiração na abordagem triangular proposta por Barbosa (2010)<sup>26</sup>, estudiosa e pesquisadora, referência do ensino de arte no Brasil.

No que se refere ao aspecto i- dançar, destaca-se uma abordagem mais direcionada para a perspectiva prática, ou seja, ao desenvolvimento das habilidades corporais, a percepção das transformações ocorridas no corpo, desenvolvimento das habilidades pessoais, e o reconhecimento da necessidade de trabalho de prevenção às lesões.

Ao referir-se ao aspecto ii- apreciar e dançar, o documento ressalta a importância do aprendizado da coreologia<sup>27</sup>, que significa a compreensão lógica da dança – o que, como, onde e com o que as pessoas se movem – e, a partir desse conhecimento, relacioná-lo aos seus significados na sociedade. Destaca a improvisação, a composição coreográfica, a interpretação de repertórios de diferentes épocas, localidades e estilos, e aponta que compreender esses processos faz com que possamos diferenciar a dança do simples mover-se, e traçar relações mais amplas entre o corpo, a dança e a sociedade. E por fim, dá relevo à importância do saber sobre a história da dança, das formas e estilos,

---

<sup>26</sup>Nessa perspectiva, o ensino de arte ocorreria a partir de três eixos conceituais, porém não sequenciais, quais sejam: contextualizar (a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas); apreciar (a apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado); experimentar (o fazer artístico pressupõe construir, compor, produzir, criar, conhecer, perceber, vivenciar e articular).

<sup>27</sup> A coreologia, segundo Marques, possui várias definições, sendo uma delas: “A ciência da dança, ou a lógica da dança; o estudo das regras escondidas no movimento que o fazem expressivo e funcional, e não arbitrário ou sem sentido” (MARQUES, 2010, p.100).

e dos estudos étnicos, o qual possibilita estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança. Destacamos ainda, que atrelada à dimensão prática, encontramos uma perspectiva reflexiva, fato que denota ser o movimento expressivo um processo imbuído de análise e crítica.

Diante do exposto, vislumbramos uma aproximação com Schön (2000) e seu conceito de reflexão-na-ação, proposto na epistemologia da prática. A reflexão-na-ação ocorre quando o profissional se depara com uma situação em que é desafiado a buscar novas soluções, fato que envolve repetição e ação investigativa, podendo vir a refletir durante e após a ação. Assim como o aspecto ii- apreciar e dançar proposto nos PCNS, nele o movimento não ocorre de maneira mecânica, tácita ou intuitiva, o movimento expressivo pressupõe uma postura crítica e reflexiva.

E finalmente, no terceiro aspecto, iii- dimensões sociopolíticas e culturais da dança, o documento aponta o aprofundamento na dimensão histórica, social e cultural da dança e suas relações com a sociedade e discussões sociais mais amplas.

O 3º eixo da análise, denominado de *competências e habilidades*<sup>28</sup>, no documento não aparece com essa nomenclatura, muito embora, a terceira parte do texto trate de “Critérios de avaliação” que podem ser considerados como competências e habilidades que se espera que o aluno desenvolva. Nele ganham relevo questões que os alunos devem conquistar, tais como: saber mover-se com desenvoltura, conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos, conhecer as principais correntes históricas da dança, saber expressar suas ideias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste. Podemos depreender, a partir da fala de um depoente, a importância e o impacto que esses documentos podem causar na atuação docente:

- “O que me ampliou muito o horizonte foi a parte que eu não tive muito na graduação, que é uma crítica que eu faço aos cursos de licenciatura, é a aproximação do licenciando com as leis de ensino, com os documentos de orientações para o ensino das artes, da dança, que já existem. Além da Lei de Diretrizes e

---

<sup>28</sup> Trata-se de termo nada consensual. De acordo com Duru-Bellat (2013), a noção de competência tem seu início na França, nos anos 80, e promove debates acerca do que se ensina na escola, e, ainda, discussões sobre a escola e o mundo do trabalho. O propósito foi substituir a hierarquia dos saberes por uma representação horizontal da diversidade de competências, proporcionando oportunidade a todos. O uso do termo logo promoveu resistências, pois apontava para: transformação do trabalho entre professores e alunos; promove entrada do Neoliberalismo na escola; instala uma maquinaria avaliativa. A noção de competência, para a autora, tem o mérito de explicitar os objetivos visados e, conseqüentemente, de abrir o debate sobre o que deve ser o projeto educacional de cada escola.

Bases, nós temos os PCNS, Parâmetros Curriculares Nacionais, que é um documento importante que tem diretrizes para dança, que fala sobre contextos que nem sempre a gente tem na graduação. É uma forma de você regulamentar sua profissão, de mostrar que nossa profissão tem uma regulamentação” (SEEDUC 2).

Diante do excerto, identificamos que o depoente se ressentia por não ter tido em sua formação aproximação com as leis de ensino. Neste sentido, somos conduzidos a refletir sobre a formação do professor de dança, que parece ser questão central para pensar a inserção da dança no currículo da educação básica pública. Defendemos que na formação desse professor, seja construído um reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006), para que futuramente, em sua atuação docente, ele possa abastecer-se e mobilizá-lo. Entretanto, identificar tais saberes no ensino é tarefa bastante difícil. Filiamo-nos a essa proposição no sentido de defender que o professor de dança, em sua atuação docente, esteja de posse de seu reservatório de saberes, específico à sua formação.

Nesta etapa da pesquisa destaca-se um breve desvio realizado para compreender do ponto de vista documental, o que está em andamento no que se refere ao ensino de arte/dança em âmbito nacional. Trata-se da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que inicialmente não estava entre os documentos por nós elencados, visto que quando planejamos a pesquisa, ela ainda estava em elaboração e pouco se falava acerca dela. Considerando que seu período de consulta pública ocorreu durante a realização deste estudo (setembro a dezembro de 2015) e que provavelmente passará a vigorar somente no ano de 2016, momento em que a pesquisa de acordo com o cronograma já estará pronta, não incluímos o referido documento ao conjunto previsto inicialmente. Entretanto, devido à importância e natureza do mesmo, decidimos inteirarmo-nos de seu conteúdo e fazermos breves apontamentos, pois o documento poderá vir a impactar a concepção de dança na escola.

A BNCC é uma proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de um currículo comum para todo território nacional. Esta proposição está alicerçada, de acordo com o próprio documento, na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e tem como objetivo nortear o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático. A versão atual não é a definitiva, pois após o período de consulta pública será reelaborada pelo MEC e encaminhada para o Conselho Nacional de Educação (CNE).

No que se refere ao ensino de arte, o documento apresenta seis dimensões de conhecimento, são elas: i- estesia (ligada à experiência e as diferentes formas de conhecer); ii- fruição (voltada para a apreciação estética de distintas experiências sensíveis); iii- expressão (relacionada às possibilidades de experimentar formas de manifestação); iv- criação (resultante da atitude intencional do sujeito que confere materialidade estética à sua subjetividade); v- reflexão (referente ao exercício, pelo sujeito, do pensamento e julgamento das fruições, experiências e explorações criativas); vi- crítica (articulada com relações entre as experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas).

Essas dimensões não devem ser tratadas de forma hierárquica e nem tampouco deve haver uma ordem necessária para trabalhar com elas no campo didático. Elas seriam contempladas por toda educação básica através dos objetivos de aprendizagem, e ainda, perpassariam todos os subcomponentes (artes visuais, dança, música e teatro) em cada etapa e modalidade escolar.

O documento apresenta dois objetivos gerais para o ensino de arte que se compreendem: enfatizar as questões destinadas aos saberes e práticas em arte e a pertinência desses para os estudantes. E ainda, associados e articulados aos objetivos gerais, aponta oito objetivos transversais, os quais se referem a perspectivas mais amplas, abordando contextos sociais, políticos e relacionais. Em seguida, o texto apresenta objetivos específicos para cada subcomponente que, de acordo com o documento, deve ser oferecido por professores com formação específica em cada linguagem.

No que tange ao subcomponente dança, o documento apresenta cinco objetivos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que privilegia uma abordagem voltada mais para o aspecto da prática, do aprendizado da dança por meio da experiência do movimento. Para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o documento apresenta oito objetivos específicos, que se observam permanecer na abordagem citada anteriormente, ou seja, do fazer, do aprender a dança por meio da prática. Para o ensino médio (1º, 2º e 3º anos), são apresentados nove objetivos específicos, desses, cinco privilegiam a prática enquanto quatro se direcionam para um aspecto mais reflexivo e crítico.

Identificamos no documento uma perspectiva voltada para uma abordagem da dança como prática e experimentação do corpo e do movimento. Do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, por exemplo, dos 13 objetivos específicos, 11 estão voltados para a experiência prática, enquanto dois se direcionam para a composição cênica e o contexto sociocultural em que a dança ocorre. No ensino médio, dos nove objetivos específicos, cinco estão voltados para o fazer, enquanto quatro se direcionam para o aspecto da reflexão, contextualização e análise crítica das manifestações populares de dança; processos de produção e composição em dança; e o aspecto da atuação e ação empreendedora em dança.

Destacamos que a linguagem da dança, ou de acordo com o documento, o subcomponente dança, tem inserções e contextos diferentes das outras linguagens artísticas no currículo da educação básica. Embora pareçam óbvias, essas distintas inserções fazem com que devamos olhar para elas com perspectivas e propósitos diferentes. A dança, como citado anteriormente, por ser abordada em duas disciplinas distintas, ao contrário do que se espera, acabou sendo oferecida de maneira aligeirada, em uma perspectiva folclórica (CANEN/IVENICKI, 2014). É fato, que na maioria das escolas públicas brasileiras, a falta de espaço adequado e a ausência de profissionais devidamente qualificados, fizeram com que a dança, tanto como conteúdo ou como linguagem, não tenha sido oferecida com a profundidade e cuidado que merece. Outra questão presente no senso comum, que desfavorece esse tratamento, é a ideia de que o Brasil, por ser considerado um país dançante por natureza, não necessita trabalhar a dança com profundidade na escola, nas palavras de Marques:

Se por um lado o fato de o Brasil ser um país onde a dança é de domínio público torna-o um país democrático, vibrante e corporal, por outro, tem excluído a possibilidade de estudarmos dança com maior profundidade, amplitude e clareza. Ou seja, o fato de o Brasil ser um país “dançante” tem também alijado a dança da escola (MARQUES, 2010, p. 19).

No que se refere à BNCC, a reflexão que propomos é a de que ao privilegiarmos a dança em uma abordagem voltada para o aspecto da prática não estaríamos deixando de contemplar outros saberes pertinentes a esse ensino? Como, por exemplo, aqueles provenientes da dança cênica, que envolvem concepções de dança, de arte e da própria composição coreográfica? Não estamos aqui desvalorizando o documento, somos

cientes da necessidade de estudos e produções que de fato construam e delimitem o espaço da dança na escola. Entretanto, na posição de pesquisadores, devemos manter a postura vigilante e trazer à cena a dança sem perder a criticidade. Não seria esse o momento de definir de fato o espaço desta linguagem na escola e o profissional devidamente qualificado para exercê-la? Será que a dança voltada para o aspecto da prática já não vem sendo abordada dentro das aulas de educação física? Qual seria o diferencial dessa linguagem ao ser abordada nas aulas de arte por professores licenciados em dança?

Salientamos ainda, que no mesmo documento, a dança novamente aparece no componente curricular educação física, na parte destinada às práticas corporais rítmicas. Nela, a dança é compreendida dentro de uma abordagem que privilegia a prática, o movimento, por meio da experimentação e do fazer. Não estaríamos incidindo no mesmo erro que historicamente fez com que esse conhecimento fosse tratado de forma aligeirada? A proposta possibilita construir um documento que represente de fato os saberes e práticas que constituem o ensino de dança como linguagem autônoma no campo da arte. Ao apresentar esse ensino em dois componentes curriculares distintos, porém com abordagens muito próximas, que privilegiam a prática, não estaríamos pulverizando esforços sem construir um repertório de saberes próprio da dança? Essas questões são latentes e importantes para pensar na proposição de um documento que poderá impactar a concepção de dança na escola.

Essa não é uma questão fechada e nem tampouco simples. Destaca-se que quando falamos “a dança na escola”, não estamos referindo-nos a uma dança específica, visto que há na escola a possibilidade de trabalhar essa linguagem em seus diferentes aspectos e estilos, como aponta o depoente:

- “De que dança a gente tá falando? Que dança que está na escola? Porque pelo estágio a gente tem que trabalhar a dança na escola para portador de necessidades especiais, tem que trabalhar a dança com ONGs, com terceira idade... Então como você pega um estágio, e aí você tem um aluno que trabalha só com dança de salão, e está num curso superior e vai trabalhar dança de salão para quem? Para crianças de seis anos? Para deficiente? Então como que é isso? Eu sou uma daquelas que defende que a partir do teu universo, daquilo que você conhece, que tipo de desdobramento, aplicabilidade, de transformação, você pode fazer, para que você consiga identificar quais são os

elementos que você trabalha na sua técnica, e que você pode estar trabalhando com a criança na escola?” (PES)<sup>29</sup>.

O excerto acima possibilita-nos dialogar com a proposição do conhecimento **da** prática (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 2002), um dos conceitos defendidos pelas autoras para se promover a aprendizagem da docência ao longo da vida. Nessa perspectiva se assume que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem e melhor é gerado quando eles tratam suas salas de aulas como locais para a investigação intencional. Deste modo, professores aprendem quando geram conhecimento da prática, em contextos denominados pelas autoras de Comunidades Investigativas (Teacher Learning Communities - TLCS), com o intuito de teorizar e construir seu trabalho e conectá-lo a questões sociais, culturais e políticas maiores. A premissa é a de que tanto professores iniciantes, quanto experientes, trazem conhecimentos e experiências prévias específicas e aprendizagem ativa. Deste modo, os professores são reconhecidos como tradutores ou intérpretes de um assunto, inventores de estratégias de ensino, e geradores de conhecimento, currículo e instrução.

Compreende-se que essa concepção se aproxima do trecho citado anteriormente, visto que o professor de dança, ao trazer uma experiência prévia de uma técnica específica (dança de salão, balé clássico, dentre outras), pode traduzi-la em propostas voltadas para o ensino de dança na escola, ou seja, decodificá-la em estratégias de ensino, em propostas que já não representam mais uma técnica específica, mas sim uma dança que tem sua origem a partir do contexto da prática escolar, que une conhecimento prévio, investigação como postura e aprendizagem docente ao longo da vida.

## **2.2- Documentos destinados à dança em uma perspectiva local**

Dando continuidade à análise destacamos documentos norteadores que apontam para uma perspectiva local: o Currículo Mínimo de Arte da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2012), e as Orientações Curriculares para o Ensino de Artes Cênicas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (SME, 2013).

---

<sup>29</sup> Trata-se de uma pesquisadora referência na área de dança e de formação de professor de dança, no Brasil. Neste caso, sua identificação ocorrerá pela sigla PES.

A *concepção de dança* presente no Currículo Mínimo de Arte da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2012), compreende a linguagem da dança como:

Área de conhecimento autônoma pertencente ao campo das artes, com conteúdos específicos que articulam a prática do movimento – prática com características próprias, distinta do movimento esportivo, por exemplo –, a fruição da criação artística desse campo e a compreensão das complexas relações entre a dança e o corpo que dança e os distintos contextos de sua produção (CURRÍCULO MÍNIMO DE ARTE, SEEDUC, 2012, p. 5).

O documento aponta que o ensino de dança na escola, de responsabilidade do professor licenciado em dança, se estruturará a partir de três eixos com ênfases distintas e complementares, a saber: i- o contextualizar; ii- o apreciar; iii- o experimentar.

Em relação aos *objetivos e conteúdos propostos*, o documento sugere para cada ano um determinado tema. Para o 6º ano do ensino fundamental, por exemplo, o tema é Fundamentos, para o 7º Matrizes, para o 8º Arte e suas interfaces, e para o 9º Arte e Sociedade.

No que se refere às *habilidades e competências* apresenta-se propostas para cada ano e seus respectivos bimestres, seguindo a perspectiva da abordagem triangular (contextualizar, apreciar e experimentar). Tendo como base para a análise o primeiro bimestre do 6º ano do ensino fundamental, destaca-se: i- contextualizar: identificar a presença da arte na comunidade escolar e no entorno; ii- apreciar: exercitar o sentido estético, apreciar diferentes produções artísticas; iii- experimentar: desenvolver a consciência corporal, ampliar o vocabulário corporal e o repertório de movimentos expressivos.

Do ponto de vista conceitual parece haver convergência, tanto nos PCNS de Arte (1997), como no Currículo Mínimo de Arte da SEEDUC (2012), já que em ambos há a compreensão da dança como linguagem autônoma pertencente ao campo da arte. Entretanto, no Currículo Mínimo de Educação Física da SEEDUC (2012)<sup>30</sup> foi identificada uma divergência no que se refere a concepção de dança. Nele, a dança é

---

<sup>30</sup> Embora o Currículo Mínimo de Educação Física da SEEDUC (2012) não estivesse no escopo dos documentos eleitos para a análise documental, destacamos a divergência no que se refere à concepção de dança na escola, visto que historicamente essa dupla presença se constituiu como uma disputa de campo.

considerada como conteúdo dentro do bloco de atividade rítmica e expressiva, assim como nos PCNS de Educação Física (1997), esse bloco se insere no conjunto ligado à cultura corporal do movimento. Nesta concepção, a dança é vista como objeto da cultura corporal do movimento, em um sentido amplo e genérico, diferente do proposto pelos documentos acima referidos. As divergências não se encerram nas concepções de dança, elas prosseguem no eixo que denominamos de *habilidades e competências*. Para evidenciarmos o exposto, analisamos o 2º bimestre do 6º ano de ambos os currículos, como veremos a seguir:

Contextualizar: - Relacionar a presença da arte da dança a períodos históricos como produção cultural dos povos.

Apreciar: - Conhecer alguns movimentos artísticos, em especial aqueles relacionados à dança.

Experimentar: - Experimentar, investigar e utilizar diferentes estímulos para improvisação e para composição coreográfica (CURRÍCULO MÍNIMO DE ARTE, SEEDUC, 2012, p. 28).

Atividade Rítmica e Expressiva:

- Reconhecer as atividades rítmicas e expressivas como manifestações culturais.

- Vivenciar o movimento corporal em diferentes ritmos.

- Vivenciar as diferentes manifestações rítmico-expressivas como forma de expressar-se através do movimento corporal.

- Articular os gestos corporais com ritmos e sons produzidos por diferentes objetos e instrumentos musicais, inclusive pelo próprio corpo.

- Conhecer, por meio da dança, as possibilidades do próprio corpo: impulsionar, dobrar, flexionar, contrair, alongar, etc (CURRÍCULO MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SEEDUC, 2012, p. 6).

A partir do exposto, consideramos que a presença da dança no currículo de educação física se caracteriza mais pelo aspecto da vivência prática, enquanto que no currículo de arte ela é considerada no âmbito artístico, que abarca dentre outros fatores o dançar, a prática, porém não se limita a isso. Compreendemos que a divergência pulveriza esforços que deveriam ser dirigidos para a inserção da dança no currículo da educação básica, fato que dificulta seu fortalecimento. Defendemos que o ensino de dança necessita da constituição de um reservatório de saberes específicos (GAUTHIER, 2006), que a configure como linguagem pertencente ao campo da arte.

Dando continuidade a análise documental, prosseguimos na perspectiva local, e, debruçamo-nos sobre o documento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de

Janeiro (SME/RJ), Orientações Curriculares para o Ensino de Artes Cênicas (2013), além deste documento, a SME também apresenta orientações curriculares para o ensino de artes plásticas e educação musical. Interessante notar que embora a SME tenha efetivado em 2010 professores licenciados em dança, não existe nenhuma menção à linguagem da dança no documento analisado. Logo na introdução, o texto deixa claro que na SME do RJ entende-se por artes cênicas a linguagem do teatro. O documento apresenta como referencial teórico a abordagem triangular proposta por Barbosa (2010), e princípios norteadores da proposta curricular MULTIEDUCAÇÃO. O texto expõe quadros que contém objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões de atividades do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Ao analisar o documento em busca de possíveis menções à dança, foram encontrados pouquíssimos conteúdos que, se houver interesse por parte do professor, podem vir a dialogar com a dança. Para 4º e 5º anos do ensino fundamental, por exemplo, foram encontrados como conteúdos jogos e exercícios corporais e sensoriais motores, e como sugestões de atividades, propostas voltadas para o aspecto da consciência corporal. Para 6º e 7º anos do ensino fundamental, aparece como conteúdo expressão corporal, e como sugestão de atividades se propõe exercícios de técnicas corporais e vocais. E para o 9º ano do ensino fundamental, encontrou-se como conteúdo performances e outras manifestações cênicas.

Causa-nos estranhamento uma secretaria de educação desconsiderar a linguagem da dança de suas orientações curriculares para o ensino das artes, mesmo esta estando presente desde 1997 nos PCNS de Arte e tendo a própria SME professores efetivos licenciados em dança. O fato é que a dança, na SME do RJ, parece ser alijada do currículo da educação básica. Essa mesma secretaria organiza há mais de trinta anos uma Mostra de Dança e mantém como dissemos, no 1º capítulo deste trabalho, Núcleos de Arte que oferecem oficinas nas diversas linguagens artísticas, inclusive de dança, no contraturno do período escolar.

### **3- Documentos destinados à formação do professor de dança**

Nesta seção, sem fechar nenhuma ideia conclusiva, apenas propondo reflexões e apontamentos, direcionamo-nos para mais uma delicada e complexa questão, a

formação de professores, mais especificamente a formação do professor de dança. Para efeito desta análise foram investigados os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (resolução nº 3 de 8 de março de 2004) e Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (MEC, 2010). Discutimos a partir das análises realizadas, quais demandas são endereçadas à formação dos professores de dança. Para desenvolver o trabalho proposto nos documentos, indagamos: que perfil esse professor deve ter? Quais saberes (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, 2002; GAUTHIER, 2006) devem ser mobilizados para fazer com que essa proposta de ensino realmente aconteça e não fique restrita à perspectiva folclórica, uma possibilidade incipiente da abordagem multicultural, segundo discute Canen/Ivenicki (2014).

No que toca às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (2004), o documento destaca que o curso deve proporcionar uma formação profissional com duas vertentes, uma voltada para a produção coreográfica e o espetáculo de dança, e a outra, voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento, como também para o que trabalha com o ensino de dança. Entendemos que essas duas vertentes estão presentes nas Instituições de Ensino Superior, e se dividem nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em dança. No artigo 3º é explicitado o perfil desejado do formando:

O curso de graduação em dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com o espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações corporais (artigo 3º, redação dada pelo CNE, resolução nº3 de 8 de março de 2004, p. 2).

No que se refere ao perfil desejado do graduado em dança, destaca-se o trecho - capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística - como condições que se compreende aproximar-se da epistemologia da prática, proposta desenvolvida por Schön (2000). Nesta concepção destaca-se o talento artístico profissional e a formação encontrada no ateliê como espaço favorecedor para o

desenvolvimento da aprendizagem. O modo de fazer do artista, criando e recriando, aprendendo e se aperfeiçoando com os erros e esboços, não pode estar atrelado a uma atitude mecânica, pois o fazer na arte, pressupõe uma atividade livre do pensamento, porém estabelecida na reflexão e no talento artístico, assim como nos aponta o autor.

Sobre *objetivos e conteúdos curriculares propostos*, o texto divide os conteúdos em três grupos, são eles: i- conteúdos básicos (estudos relacionados com as diferentes manifestações artísticas, humanas e sociais); ii- conteúdos específicos (estudos relacionados com a estética e com a história da dança, técnicas de expressão artísticas, expressão corporal e coreografia); iii- conteúdos teóricos-práticos (domínios de técnicas envolvendo aspectos coreográficos e de expressão corporal, desenvolvimento de atividades relacionadas com os espaços cênicos, com artes plásticas, sonoplastia e as demais práticas inerentes à produção em dança como expressão da arte e da vida).

No que se refere às *competências e habilidades*, as diretrizes curriculares apresentam cinco eixos, que se organizam da seguinte maneira: i- domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; ii- domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; iii- desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica; iv- reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos; v- domínios das habilidades indispensáveis ao trabalho da dança com o “portador” de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida.

Em relação aos *conteúdos propostos* no documento, identificamos nos três grupos apresentados, uma abordagem que enfatiza o aspecto da formação artística. Nas *competências e habilidades*, dos cinco eixos propostos, três apontam para uma formação artística, enquanto dois dão relevo para uma formação pedagógica. Assim, se fôssemos argumentar na direção da construção de um saber curricular (GAUTHIER, 2006) na formação do graduado em dança, este alicerçar-se-ia em uma base de conteúdos assentada principalmente na formação artística. Para Marques (2011) o artista-docente é aquele que sem abandonar suas possibilidades artísticas (criar, interpretar, dirigir), tem também como função e busca explícita a educação. Deste

modo, os processos de criação artística podem ser revistos e repensados como processos também educacionais.

A reflexão ocorre no sentido de que a formação do graduado em dança, ou melhor, do artista-docente, não deve excluir uma formação artística, que pressupõe dentre muitas coisas o dançar, o viver a dança. Nem tampouco deve excluir os saberes que envolvem o ensino, para nós esses saberes caminham juntos, formando uma espécie de professor híbrido, um sujeito que carrega amalgamado no seu reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) uma identidade híbrida<sup>31</sup>. De acordo com Marques:

A dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação dos profissionais nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação básica (MARQUES, 2010, p. 22).

Caminhamos para o último documento analisado, a saber, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (MEC, 2010). Nele estão expressos o perfil do egresso e os temas que devem ser abordados na formação, ambos para o bacharelado e a licenciatura.

No que se refere ao bacharelado, a carga horária mínima é de 2400 horas, e o período de integralização do curso é de três anos. O perfil do egresso, que pode ser compreendido como o eixo iii- *habilidades e competências*, para o Bacharel em dança, se caracteriza como:

É o profissional formado para conhecer profundamente as técnicas e os fundamentos da dança. Sua atividade demanda conhecimento e domínio artístico cultural, que relacione teoria e prática com aspectos técnicos, criativos, estéticos, culturais, históricos e sociais. Apresenta competências inter-relacionais e crítico-interpretativas e noções de história crítica da arte, que possibilitam o pensamento científico para as atividades que requeiram a dança como base. Elabora e executa trabalhos de produção e pesquisa, identifica, analisa e avalia as produções coreográficas e incentiva a sua divulgação. Em sua atuação,

---

<sup>31</sup> Filiamo-nos ao conceito de identidade proposto por Hall (2005), nele, o indivíduo moderno, devido as grandes mudanças que deslocam estruturas e processos centrais das sociedades modernas, não pode mais ser representado como um sujeito unificado, tal como no Iluminismo. Nosso conceito de hibridismo coaduna com o que Hall (2005) denomina de fusão entre diferentes tradições culturais, produzindo novas formas de cultura mais apropriadas à modernidade.

considera a dança como prática social que compõem a identidade nacional (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS, 2010, p. 26).

Consideramos na parte que aponta - temas abordados na formação - possibilidade para efetivar diálogo com o eixo ii- *objetivos e conteúdos propostos*. Nesta parte do texto, estão expressos temas em que prevalece uma formação voltada para: i- a composição coreográfica (técnica, criação e improvisação); ii- diálogo entre a dança e outras linguagens (novas tecnologias e diversas manifestações artísticas); iii- estudos críticos e analíticos que relacionem conceitos e práticas em dança; iv- estudos que podem vir a se relacionar com a dança (história, filosofia, cultura e cinesiologia); v- ética, meio ambiente, ciência, tecnologia e sociedade. O texto apresenta ainda ambientes de atuação e infraestrutura recomendada.

No que concerne à licenciatura em dança, a carga horária mínima é de 2800<sup>32</sup> horas, e o período de integralização do curso é de três anos. Aponta como perfil do egresso, que pode ser compreendido como o nosso eixo iii- *competências e habilidades*, assim como mencionado anteriormente:

O Licenciado em Dança é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Dança. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Dança, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Dança em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de Dança, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS, 2010, p. 27).

No que se refere aos temas abordados na formação para o licenciando em dança, verificamos, conforme exposto anteriormente, aproximação com o eixo ii- *objetivos e conteúdos propostos*. Neles estão expressos: i- dança e os novos paradigmas educacionais; ii- diversidade cultural, educacional e estética; iii- elementos da

---

<sup>32</sup> A partir das atuais diretrizes curriculares para a formação de professores (Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015), todos os cursos de licenciatura deverão conter 3.200 horas.

composição coreográfica (técnicas da dança, improvisação e criação); iv- diálogos entre a dança e outras linguagens (tecnologias e diversas manifestações artísticas e culturais); v- história, filosofia, cultura e cinesiologia e suas interfaces com a dança; vi- história, filosofia e sociologia da educação; vii- metodologia e prática de ensino da dança; viii- psicologia da educação; ix- legislação educacional; x- língua brasileira de sinais (LIBRAS); xi- pluralidade cultural e orientação sexual; xii- ética e meio ambiente; relações entre ciência, tecnologia e sociedade. O texto apresenta ainda, assim como para o bacharelado, ambiente de atuação e infraestrutura recomendada.

No que se refere ao bacharelado, tanto no perfil do egresso como nos temas abordados na formação, está presente uma perspectiva voltada para a formação do intérprete, coreógrafo, e pesquisador em dança. Para essa formação, fica explícito que deve haver o domínio das técnicas e fundamentos da dança, e ainda, uma ampla formação artística e cultural em seus diferentes aspectos. No que se refere aos conteúdos propostos, dos cinco temas abordados, dois se destinam à composição coreográfica, dois se direcionam para a pesquisa em dança, e um se refere a temáticas mais amplas, que podem vir a dialogar com demandas políticas e sociais.

Em relação à licenciatura, no que concerne ao perfil do egresso, o texto dá relevo à docência na educação básica e para isso requer o domínio dos fundamentos da dança, sua compreensão histórica e os diálogos possíveis com outras áreas de conhecimento. Destaca ainda a transposição do conhecimento da dança em saber escolar, e sua atuação para além da sala de aula, com a proposição de materiais didáticos e afins. Seu foco, além de atuar com pesquisa, coordenação e equipe de trabalhos, deve ser primar pelo desenvolvimento do educando em seus diferentes aspectos.

Destacamos, ainda, que são abordados 12 temas para a formação do licenciado em dança, quatro deles, assim como o bacharelado, são dirigidos para uma formação artística, visando à formação do intérprete e coreógrafo. Somados a eles encontram-se cinco temas direcionados para uma formação pedagógica, que envolvem saberes das ciências da educação (GAUTHIER, 2006), são eles: fundamentos da educação, metodologia e prática de ensino, psicologia da educação e legislação educacional. E finalmente, chamamos à atenção para os três últimos temas que compreendemos se

aproximarem de questões emergentes na atualidade, a saber: inclusão e exclusão, pluralidade cultural, orientação sexual, ética e meio ambiente.

Percebemos, como citado anteriormente, que na formação do professor de dança prevalece a construção de um professor híbrido, ou melhor, do artista-docente. A ele são endereçados, para além dos saberes destinados à composição cênica, saberes que envolvem o ensino, inserido em um contexto contemporâneo, dando origem a um reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) específico do professor de dança.

Entretanto, essa não parece ser uma questão simples, visto que na prática observamos que ocorre um dualismo que acaba por separar o artista do professor. Ao estudarmos o processo de escolarização da dança, não só no Brasil, como também em outros países, vemos que o paradoxo do deixar de criar para poder ensinar está, em alguns casos, presente, como se o artista tivesse que deixar de ser artista para ser professor. Importantes nomes da dança, como Rudolf Laban, Martha Graham e Merce Cunningham, ao buscarem transformar seus processos criativos em escola, desenvolveram práticas pedagógicas que corresponderam, ao longo dos anos, às propostas estéticas de seus trabalhos, entretanto, cristalizaram marcas em detrimento da inovação.

No Brasil, a proposta de Laban transformou-se em sistema, de Graham, em técnica, a de Cunningham, em procedimentos coreográficos, como nos aponta Marques: “Ao virar escola, artistas, movimentos artísticos, linhas de pesquisa, são didaticamente sistematizados, perdendo, na maioria das vezes, seu tom inovador, sua dinamicidade, imprevisibilidade, indeterminação” (MARQUES, 2011, p.42). Sobre esse aspecto, a nossa depoente pesquisadora, quando questionada sobre a formação do professor de dança, comenta que:

- “O curso de medicina você sabe que um médico ele tem que saber diagnosticar, fazer um prognóstico, ele tem algumas habilidades que tem que aprender necessariamente. Então você tem uma expectativa de uma coisa muito objetiva daquele profissional. Com a dança eu posso até listar as coisas objetivas que essa pessoa tem que ter: consciência corporal, habilidade para lidar com o aluno, e tal. Mas tem um lado, que é o lado da criação que se a gente falar que só pode trabalhar com tal técnica, a gente não vai ter um trabalho de criação, de diversidade. Então, eu acho que é um curso que você tem um mínimo para exigir do profissional, e ao mesmo tempo você

respeita essa potencialidade que o indivíduo tem de criar e com a sua música, todas essas possibilidades” (PES).

Compreendemos que essas questões são latentes na perspectiva da formação do professor de dança. Se, por um lado, podemos dizer que artistas parecem desconhecer ou mesmo desconsiderar teorias educacionais, por outro, teorias educacionais dominantes na tradição ocidental vêm influenciando o pensamento pedagógico dos artistas, de modo a alijar a arte ensinada do contexto da arte criada em outros espaços, o que nos ajuda a entender porque tanto nas escolas de dança, como na escola básica, em geral, a dança se apresenta homogeneizada e universalizada.

Deste modo, identificamos uma divergência do ponto de vista formativo e o que efetivamente acontece no contexto da prática. Enquanto isso continuar ocorrendo, a dança terá dificuldade em se fundar no currículo da educação básica. Nosso argumento ocorre no sentido de propor uma superação dessa dualidade, pensar na possibilidade de um professor, que a partir da sua formação híbrida, do artista-docente (MARQUES, 2011), consiga de fato promover a inserção da dança no currículo da educação básica, não em uma perspectiva que engessa, e sim, em uma perspectiva que abarca saberes, concepções e práticas que delimitem um campo e que possibilitem uma abordagem da dança para além de atividades pontuais.

Consideramos que, no seio da atuação prática do licenciado em dança, ainda há um caminho a ser percorrido em relação aos avanços que os documentos legais apresentam. Do ponto de vista legal, com a aprovação do Projeto de Lei 7032/2010, fica garantida a inserção da linguagem da dança na escola, entretanto, parece haver um fosso entre o número de cursos de licenciatura em dança e o número de escolas públicas brasileiras. Do ponto de vista conceitual, no que se refere à concepção de dança presente nos documentos destinados ao ensino de arte/dança, verificamos que há convergência no sentido de compreendê-la como uma linguagem pertencente ao campo da arte. Entretanto, quando abordada na disciplina educação física, sua concepção é de conteúdo que privilegia a prática, fato que se constata ser uma divergência. Consideramos que essa configuração enfraquece sua inserção no currículo da educação básica. Essa mesma divergência foi verificada em documentos da SEEDUC (2013), e na BNCC, ainda em andamento.

Em relação aos documentos destinados à formação do professor de dança, fica claro que há uma formação que busca constituir o artista-docente, entretanto, na prática verificamos uma divergência, o professor para atuar deve deixar de ser artista? É possível ser um professor híbrido? Acreditamos ser possível se propusermos e efetivarmos uma formação que privilegie a constituição de um reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) amalgamado nas esferas artísticas e pedagógicas, onde uma não exclui a outra, mas se complementam.

Embora o foco do estudo seja analisar as concepções dos professores de dança e compreender como suas ações contribuem (ou não) para a afirmação deste ensino no currículo escolar, consideramos necessário emprendermos o esforço de investigar o que os documentos legais apresentam como propostas curriculares para o ensino de dança, e ainda, identificar quais demandas são endereçadas para esse professor. Acreditamos que ao contextualizarmos o ensino de dança em uma perspectiva normativa/legal, explicitamos suas vinculações mais profundas através dos documentos (ANDRÉ, 2010) e compreendemos que esse desenho amplia e complementa o panorama investigativo.

A seguir, veremos quais concepções os depoentes, professores de dança, trazem consigo e de que maneira eles têm atuado com essa linguagem e contribuído para sua inserção no currículo da educação básica.

## CAPÍTULO 3

### ENFIM OS PROFESSORES, O QUE ELES NOS DIZEM?

A propósito do capítulo, este consiste em discutir os resultados da pesquisa a partir das análises dos dados construídos, diante das entrevistas realizadas. Para tanto, ele está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos os sujeitos da pesquisa e os caminhos que nos levaram até eles. Na segunda, tratamos da *inserção da dança no currículo escolar* a partir do que declaram os professores. E, por fim, na terceira seção, detivemo-nos à discussão sobre *a especificidade do ensino de dança na escola*, a partir da compreensão dos professores sobre este componente no currículo da educação básica.

#### 3.1- Os professores participantes da pesquisa

Diante do objetivo da pesquisa de compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar. Demos início ao processo de localização dos sujeitos conforme apontado no primeiro capítulo. Inicialmente, entramos em contato com as Secretarias de Educação dos Municípios de Mesquita, Niterói e Nova-Friburgo. Essa escolha se deu, pois sabíamos que tais Municípios haviam realizado concurso para professor de arte com licenciatura nas diversas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro). Após esse primeiro contato, encontramos professores atuando com a linguagem na educação básica, apenas nos Municípios de Mesquita e Niterói. Ressaltamos que por se tratar de processo recente, encontrá-los não foi tarefa fácil. Inicialmente, deparamo-nos com professores licenciados em educação física que ofereciam dança como conteúdo em suas aulas, ou como atividades pontuais, ou ainda, no contraturno. Entretanto, mantivemo-nos fiéis ao desenho da pesquisa, apostando que a formação do professor de dança poderia ser um referencial para a afirmação dessa linguagem no currículo escolar. A partir de então, após entrar em contato com os professores de Mesquita e Niterói, recebemos indicação de outros professores, que se encaixavam em nosso perfil, nas redes de ensino do Município e do Estado do Rio de

Janeiro, e ainda, uma professora com graduação em dança que havia trabalhado no Município de Nova Friburgo.

Compreendendo a pesquisa como uma artesanaria (MILLS, 1982), tal como discorremos no primeiro capítulo, destacamos um desvio realizado, por acreditar que este iria contribuir de maneira substancial para a pesquisa, fato que se confirmou posteriormente. Tivemos a oportunidade de realizar uma entrevista com uma pesquisadora, professora universitária, com vasta experiência na área de dança e de formação de professores de dança.

Assim, nossa pesquisa contou com a participação de nove sujeitos: o primeiro deles é professora de arte, licenciada em dança, e atua com dança no Município de Mesquita (MES)<sup>33</sup>. O segundo é professora de educação física, licenciada em dança e em educação física, e, embora atue com educação física, já atuou com dança, no Município de Niterói (NIT). A partir desses dois sujeitos fomos conseguindo novos contatos, tecendo uma rede em torno do ensino de dança no contexto da escola básica pública.

O terceiro sujeito é professora de arte, licenciada em dança, e atua com artes cênicas na Prefeitura do Rio de Janeiro (SME). Dando continuidade a busca, conseguimos localizar uma professora, bacharel em dança, que havia sido uma das convocadas no concurso para professora de dança no Município de Nova Friburgo (FRI), em 2007. Ela nos revelou que na época, após a convocação, foi direcionada para o Centro Cultural da Cidade, e permaneceu no cargo por dois anos, em seguida, pediu exoneração por ter sido convocada para outro concurso. Interessante notar que, embora seu concurso tenha sido para professor de dança na educação básica, sua atuação se deu em outro contexto, com turmas heterogêneas e sem qualquer inserção no currículo da escola básica. Tal fato nos faz depreender que, em alguns casos, ainda não está clara a forma como a linguagem da dança deve ser inserida no currículo da escola básica. Embora tenha havido concurso para professor efetivo de dança neste município, de acordo com a entrevistada, os convocados eram deslocados para trabalharem no Centro Cultural da Cidade, sem realizar nenhum contato com as escolas da região.

---

<sup>33</sup> A identificação de nossos depoentes ocorrerá com letras maiúsculas as quais representam as três primeiras letras dos Municípios em que lecionam: MES (Mesquita), NIT (Niterói) e FRI (Nova Friburgo). Entretanto, quando formos citar os professores que atuam no Município e no Estado do Rio de Janeiro, optamos por utilizar as siglas das respectivas secretarias, a saber: SME e SEEDUC. A pesquisadora será identificada pela sigla PES.

O quinto sujeito é professor de arte, licenciado em dança, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC1). Ele nos revelou que foi convocado em 2014, e que até o presente momento não havia trabalhado com dança, visto que quando chegou à escola, foi solicitado que trabalhasse com o ensino de arte na perspectiva da polivalência<sup>34</sup>, pois de acordo com a gestora, era o que ocorria anteriormente na escola. Contou-nos ainda, que pretendia ensinar a linguagem da dança no quarto bimestre, entretanto, a escola não oferecia espaço adequado, fato que o preocupava muito.

O sexto sujeito é professora de dança na FAETEC Adolpho Bloch (FAETEC1), e sua formação é bacharel em dança com complementação pedagógica. Neste caso, a inserção dessa linguagem no currículo ocorre de maneira diferenciada, visto que se trata de um curso técnico em dança, de nível médio, com currículo integrado. De acordo com a entrevistada, o primeiro da América Latina.

O sétimo sujeito da pesquisa é professora licenciada em dança, e atua como professora de artes na SEEDUC, e como professora de dança na FAETEC (FAETEC2)<sup>35</sup>, no mesmo curso técnico que a entrevistada anterior. O oitavo sujeito é professor licenciado em dança, e já atuou com o ensino de artes na SEEDUC (SEEDUC2).

Deste modo, nosso corpo de sujeitos é formado por nove depoentes, oito professores de dança, dentre eles, seis licenciados, um bacharel, e um bacharel com complementação pedagógica, e uma pesquisadora, referência na área de dança no Brasil. Os Municípios em que os professores atuam, ou já atuaram, com o ensino de dança são: Mesquita, Niterói, Nova Friburgo e Rio de Janeiro (SME); e o Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC e FAETEC). Por tratar-se de grupo minoritário, à medida que notamos recorrência das respostas, decidimos encerrar nossa busca. O quadro abaixo sumariza as principais características de identificação dos sujeitos desta pesquisa.

---

<sup>34</sup>Nessa perspectiva os professores de arte devem atuar em suas aulas com as diversas linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), entretanto, na prática ocorre que suas atuações se tornam, via de regra, superficiais, sobretudo, porque é difícil promover uma formação em artes que dê conta da complexidade que envolve a diversidade peculiar do campo.

<sup>35</sup> Neste caso, nossos depoentes serão identificados pela sigla da instituição, FAETEC1 e FAETEC2, respectivamente.

Quadro 2: Sujeitos Identificados

<b>Identificação do sujeito</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tipo de Formação</b>	<b>Instituição de Formação</b>	<b>Rede de Ensino</b>	<b>Área de Atuação</b>	<b>Tempo de Atuação</b>
<b>MES</b>	F	Licenciatura em Dança	Faculdade da Cidade	Mesquita	Arte	6 anos
<b>NIT</b>	F	Licenciatura em Dança	Faculdade da Cidade	Niterói	Educação Física	10 anos
<b>SME</b>	F	Licenciatura em Dança	Faculdade da Cidade	Rio de Janeiro	Arte	6 anos
<b>FRI</b>	F	Bacharelado em Dança	UFRJ	Nova Friburgo	Dança	2 anos
<b>SEEDUC1</b>	M	Licenciatura em Dança	UFRJ	Estado do Rio de Janeiro	Arte	1 ano
<b>FAETEC1</b>	F	Bacharelado em Dança com complementação pedagógica	UFRJ	Estado do Rio de Janeiro	Dança	6 anos
<b>FAETEC2</b>	F	Licenciatura em Dança	Faculdade da Cidade	Estado do Rio de Janeiro	Arte e Dança	6 anos
<b>SEEDUC2</b>	M	Licenciatura em Dança	Faculdade Angel Vianna	Estado do Rio de Janeiro	Arte	2 anos
<b>PES</b>	F	Licenciatura em Dança	Unicamp	Unicamp	Faculdade de Educação	26 anos

Fonte: Dossiê da pesquisa

Encontrar professores com formação superior em dança, que atuem com esta linguagem na escola básica, representou uma tarefa difícil. Tal fato pode ser compreendido, visto que ainda são poucos os concursos realizados para docentes com essa formação. O professor de dança que consegue se inserir na educação básica, por meio de concurso público, pode ser visto como um pioneiro, sobretudo, porque quando efetivado ainda encontra dificuldades em ofertar aulas de dança, ou por falta de espaço adequado, ou pela falta de compreensão da comunidade escolar do que seja o ensino desta linguagem na educação básica. Neste sentido, consideramos que o grupo localizado, embora pequeno, representa sujeitos importantes na compreensão acerca da inserção da dança no currículo da educação básica. Primeiro, porque possuem a formação superior em dança, segundo, porque conseguiram inserir-se na educação básica, por meio de concurso público, e se depararam com o desafio de promover a inserção desta linguagem na escola, seja por meio da disciplina arte, seja pela própria disciplina dança.

### 3.2- Os professores e suas visões sobre o ensino de dança na escola

Para organizar os dados obtidos com as entrevistas, optamos por trabalhar com eixos analíticos, os quais foram pensados tendo por base os objetivos da pesquisa. São eles:

- i- A inserção da dança no currículo escolar
- ii- A especificidade da dança na escola
- iii- Concepções metodológicas para o ensino de dança na escola
- iv- Interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola

Nesta seção iremos falar sobre o primeiro eixo trabalhado e sobre as categorias analíticas que surgiram a partir dele.

Analisar o processo de *inserção da dança no currículo*, a partir do que declaram os professores fez emergir quatro categorias analíticas, quais sejam:

- i- Produção do conhecimento por meio do corpo
- ii- Possibilidade de trabalhar questões sociais e humanas
- iii- Questões multiculturais presentes na inserção da dança no currículo
- iv- Dificuldades estruturais para o ensino de dança na escola

Pensar sobre a inserção da dança no currículo parece ser um ponto estratégico para iniciar as discussões, visto o processo de escolarização da arte e da dança no Brasil. Conforme apontado nos capítulos anteriores, embora na atual LDB o ensino de arte seja obrigatório, não podemos esquecer que durante mais de vinte anos (LDB n. 5.692/71), ele foi considerado atividade educativa, e que neste contexto, as artes visuais prevaleciam sobre as demais linguagens artísticas (dança, música e teatro). E ainda, em pesquisa realizada por Barbosa (1991, apud MARQUES, 2011, p. 36), com professores de educação artística de diversas instituições de ensino do país, constatamos que a maior preocupação entre eles era com a criatividade, esta por sua vez se associava ao espontaneísmo, permitindo, em geral, o total *laissez-faire* em sala de aula.

Com a atual LDB e as mudanças legais, ocorridas nos últimos anos que promoveram a entrada das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar, professores, artistas e pesquisadores têm travado discussões que buscam delinear o que seria possível de se estabelecer como ensino de arte e de suas linguagens, considerando os contextos que envolvem a atual escola pública brasileira. Conhecemos a história, o

processo de escolarização da arte e da dança no Brasil, mas se buscamos de fato inserir a arte e por sua vez a dança no currículo da educação básica, devemos então pensar em propostas que possibilitem fugir da arte isolada em busca de uma arte integrada. Marques (2011) aponta que o conhecimento em arte se articula com o conhecimento através da arte, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, ensino, aluno e sociedade.

Compreendemos ser este um processo lento e complexo, que não demanda apenas iniciativas isoladas de professores ou pesquisadores idealistas, mas também requer maior protagonismo da universidade no que se refere à formação do professor de arte em suas diversas linguagens. Neste sentido, dialogamos com Marques (2011) quando ela ressalta o fato das universidades, muitas vezes, reproduzirem práticas autoritárias e “bancárias” (FREIRE, 1996) do ensino de arte. Strazzacappa (2012) assinala outra polêmica enfrentada na formação do professor de arte: a especificidade e o aprofundamento das linguagens demandam “um conhecimento artístico mais amplo e consistente, e que passa pela essencial experiência (prática) artística. Assim, como possibilitar uma formação plena na qual essas duas funções não se desvinculem?” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 85). Além do aspecto da formação, as políticas públicas também devem possibilitar a entrada e permanência desses professores e dessas linguagens no currículo. Os gestores, por sua vez, devem ser preparados para compreender a importância e o papel da arte na escola, para além da perspectiva folclórica (CANEN/IVENICKI, 2014).

Compreendemos, portanto, que não basta defender a inserção da dança no currículo sem pensar nas esferas que envolvem o ensino e sem delimitar o reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) que envolve a formação e atuação do professor de dança. E também, sem compreender de fato as especificidades da dança na escola, as concepções prevalecentes para esse ensino na atualidade e a maneira como ele pode vir a se relacionar com as demais áreas de conhecimento do currículo.

Diante do exposto, o que pensam nossos depoentes? Para iniciar as discussões, tendo em vista dar um pequeno passo a frente, tal como uma dança que se inicia, apresentamos os dados construídos a partir das falas dos professores entrevistados.

Cinco dos nove professores entrevistados destacaram que a inserção da dança no currículo pode promover a *produção do conhecimento por meio do corpo*. De suas

falas depreendemos alguns aspectos: a dança como uma estrutura de conhecimento; promoção de uma formação mais abrangente; a dança e a consciência da corporeidade; a dança como componente de integração na escola. As falas a seguir sustentam o que verificamos:

- “A gente precisa [da dança] como uma estrutura de conhecimento” (MES).

- “Então você vai chamá-los para uma proposta que é intelectual em cima daquilo, para despertar uma cognição, despertar uma abstração” (SME).

- “Necessário para a formação, principalmente no ensino básico, para formação completa, ou para que a gente possa pensar numa formação que seja mais abrangente. Que não se limite somente ao conteúdo do quadro, do giz, e do que está escrito” (FRI).

- “Eu acho que é importante nós começarmos a trabalhar com os alunos a partir de outros níveis de apreensão do conhecimento. [...] A dança, além da questão artística, educacional, ela deveria estar também enquanto trabalho de consciência corporal, juntamente com outras disciplinas importantes em qualquer curso, âmbito, ou idade. Esse é o caminho para não termos uma educação tão bancária e mecanizada” (FAETEC1).

- “Ela é uma ferramenta de integração, de conhecimento por uma via prática, corporal, entretenimento. Os jovens gostam muito de dançar!” (FAETEC2).

Diante das falas, verificamos que há uma defesa da linguagem da dança, no sentido de garanti-la presente no currículo escolar como um espaço que promova o ensino e a aprendizagem para além da perspectiva formativa conteudista que pode abafar uma atuação reflexiva (SCHÖN, 2000). Coadunamos com as falas dos professores, buscando compreender o ensino de dança na escola, como espaço de produção do conhecimento, por meio do movimento expressivo. Tecemos nossa crítica no sentido de que, embora estejamos em uma sociedade contemporânea, na qual nossos corpos são estimulados a todo o momento por informações de várias naturezas (sensoriais, visuais, sonoras, dentre outras), a educação, e por sua vez, a forma de ensinar, ainda se pautam na supremacia da cognição, no saber da tradição pedagógica (GAUTHIER, 2006), no ensinar por meio da exposição do professor, da leitura de textos, enfim, o corpo acaba ficando subjugado neste processo. Não é por acaso que nas

escolas, cada vez mais, ocorrem relatos de violência e indisciplina. Não estamos aqui fazendo a defesa de uma linguagem em detrimento de outras, apenas expondo que existem outras formas de ensinar e aprender, e que talvez possam ser mais adequadas às demandas da sociedade atual, tal como defende o entrevistado FAETEC1:

- “E o corpo é um nível essencial, que tem sido pouco explorado para apreensão desse conhecimento. Eu penso que todas as matérias deveriam trabalhar de alguma forma com a apreensão do conhecimento a partir do corpo. Isso é uma questão que a gente precisa buscar. A dança ela entra nesse lugar como um caminho, um viés que precisa, é necessário, é essencial que esteja. Apesar de vermos que isso não é muito valorizado. E essa questão da dança entrar nos currículos, já é uma conquista, de anos e anos de lutas de profissionais, e de pessoas que vivem a dança e vivem o corpo” (FAETEC1).

Discutir a inserção da dança no currículo e a produção do conhecimento por meio do corpo evoca o papel central ocupado pelo professor de dança e os diferentes aspectos que abrangem sua formação. Dentre as concepções de docência, a epistemologia da prática (SCHÖN, 2000) ajuda-nos a pensar em proposições para a formação do professor de dança, a qual poderia abarcar a dimensão reflexiva do ensino. Não se pode pensar em um ensino que ocorra por meio de uma via prática corporal, que promova a consciência da corporeidade, como evidenciam os depoentes, se a formação desse professor se dá por um viés formativo conteudista, onde prevalece o saber disciplinar (GAUTHIER, 2006) ou o conhecimento **para** a prática (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999). Em ambas as perspectivas há uma ênfase no pressuposto de que para ensinar basta o professor dominar o conhecimento da matéria a ser ensinada. Neste sentido, ele não é o construtor desse conhecimento, mas o acessa em sua formação acadêmica. A epistemologia da prática não nega a teoria, mas afirma a teoria que se constrói com a prática. No caso do ensino de dança, defendemos que ele parta dos saberes específicos da dança e que esse processo ocorra por meio da reflexão, da ação, como aquilo que está expresso na artesanaria da prática (SCHÖN, 2000).

Marques (2011) defende que o ensino de dança na escola ocorra a partir da interseção entre três esferas de conhecimento, quais sejam: textos da dança (improvisação, composição e repertórios); subtextos da dança (elementos estruturais da dança, elementos sócio-afetivo-culturais); contextos da dança (história, música,

cinesiologia, antropologia, anatomia, estética, crítica). Essas três esferas se interligam e encontram em seu centro o contexto ampliado dos alunos. Entretanto, a autora ressalta que nesta proposição, ao professor cabe outro tipo de atitude, que se assemelha mais a de um pesquisador com postura investigativa (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 2002), do que a de professor do tipo transmissor de conhecimento, conforme apontado anteriormente.

A inserção da dança no currículo, de acordo com três dos nove depoentes, *possibilita trabalhar questões sociais e humanas*. Neste sentido, os entrevistados destacaram alguns aspectos que podem ser trabalhados nas aulas de dança, tais como: i- trabalhar questões mais humanas e sociais, pois permite minimizar a violência e promove a questão da coletividade; ii- trabalhar contextos éticos e estéticos pensando na vivência coletiva; iii- proporcionar espaço para a reflexão do corpo como paradigma social. Vejamos o que nos dizem os depoentes a esse respeito:

- “Eu acho que ela [a dança] tem uma função social na escola, que está para além do que a gente consegue regulamentar. As crianças estão o tempo inteiro se expressando pelo corpo. Você ter um espaço onde você possa organizar isso é um desafio, e é ao mesmo tempo, um campo de libertação. A questão da violência também é muito forte, então, neste sentido, quando eles estão dançando eles não estão brigando, passam a ter uma postura de mais união, então têm essas questões mais humanas e sociais” (SME).

- “Então às vezes uma situação que é hipotética, ou que está no plano da imaginação, você consegue fazer com que ela se concretize no corpo, na dança. Então, eu entendo que o lugar da dança na escola é produzir conhecimento, produzir sensações, trabalhar contextos éticos e estéticos, pensando na vivência coletiva” (FRI).

- “Eu acho importante [o ensino de dança] pelo olhar para o corpo que é um grande paradigma social. E as pessoas conhecem pouco do seu próprio corpo. A questão da movimentação, a questão de se conhecer. Eu acho importante a questão da sociabilidade que ela promove. A gente está num país altamente dançante, e que a dança dentro da escola é uma ferramenta de integração, de trazer o aluno para perto” (FAETEC2).

Compreendemos que as questões apontadas pelos depoentes não são exclusivas do ensino de dança. Entretanto, devido à natureza desta linguagem, suspeitamos, assim

como eles, ser a dança um campo fértil para enfatizá-las, principalmente porque entendemos serem demandas reais da escola contemporânea.

Os aspectos destacados nos excertos acima representam questões caras e pertinentes ao ensino de dança. O próprio ato de dançar pressupõe uma exposição que coloca em xeque questões que possibilitam discutir ideais de corpos e de gestos impostos pela sociedade, em geral, arraigados e propagados pelos meios de comunicação. Marques (2010) ressalta que a escola teria o papel de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é, assim como outras áreas, forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. Sabemos que esse argumento não é nada inovador, entretanto, no caso da dança, esse conhecimento, esse fazer, não está dissociado do corpo, que é a própria dança. Essa autora ajuda-nos a compreender a contribuição da dança na educação como “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte” (MARQUES, 2010, p. 24). Neste sentido, entendemos a dança como arte engajada com o aspecto cognitivo e não somente com o afetivo. Deste modo, o corpo que dança e o corpo na dança são fontes de conhecimento sistematizado e transformador. Por meio dos nossos corpos, apreendemos regras e conceitos vigentes na sociedade, raramente somos incentivados a arriscar novos movimentos, posturas, via de regra somos levados à homogeneização.

Assim, acreditamos que nas aulas de dança, questões sociais e humanas podem ser relativizadas, como apontam os entrevistados. Conceitos éticos e estéticos que permeiam tão fortemente nossas visões de corpos, de danças, podem ser desconstruídos, problematizados. De acordo com Marques:

Em nossas salas de aula, o que estaríamos ensinando sobre hierarquia e poder quando nos colocamos na frente dos alunos e, virados de costas, mandamos que simplesmente nos sigam? Ou ainda, que mensagens estariam ocultamente contidas no fato de o professor privilegiar as danças populares em detrimento do repertório pessoal de movimento de cada aluno (mesmo que culturalmente construído) (MARQUES, 2010, p. 27)?

A citação é reveladora, pois denuncia que, em alguns casos, as aulas de dança podem reproduzir posturas, ou mesmo estilos de dança, sem criticidade. As atitudes carregam um sentido muito forte no ato de ensinar, querendo ou não, os professores são

referência para os alunos. Deste modo, compreendemos que o ensino de dança na escola, embora possa ser rico, possibilitando trabalhar questões pertinentes e atuais, se esvaziado de uma proposta de ensino/aprendizagem alicerçada em pressupostos que incluam a reflexão e a criticidade, pode correr o risco de se engessar e permanecer no isolamento.

Um dos depoentes ressalta ser uma preocupação a maneira como organiza suas propostas, como podemos constatar a seguir:

- “Como eles podem alinhar consciência corporal, gestual, para se expressar e apresentar um trabalho? Para se conhecer melhor e não se machucar? Não machucar o colega, ter mais cuidado com o corpo, entender que o corpo é a casa” (SME).

Marques (2010) compreende a metodologia de ensino como uma subdivisão da Didática que corresponde ao “como” o professor organiza seus caminhos para ensinar. Deste modo, para a autora “se a metodologia é a ‘estrada’, a Didática seria o ‘mapa’ completo do território que situa o contexto geográfico da estrada” (MARQUES, 2010, p. 189). Defendemos que as propostas para o ensino de dança na escola devem considerar todo o contexto que envolve o ensino/aprendizagem, ou melhor, devemos considerar o mapa do ensino de dança, compreendendo a Didática para além da prescrição metodológica, visando à formação humana.

O ensino de dança na escola, de acordo com três dos nove depoentes, possibilita também trabalhar *questões multiculturais*. Um depoente destaca que a dança sempre esteve presente na escola, mesmo que em eventos pontuais. No seu dizer:

- “Porque a gente dialoga com a dança o tempo todo, porque ela sempre esteve presente na escola, ou na festa junina, ou no dia do folclore, e esse espaço é um espaço do professor de dança” (MES).

Esta fala nos remete à perspectiva folclórica presente no multiculturalismo (CANEN/IVENICKI, 2012), visto que nela as questões da pluralidade cultural aparecem em estratégias pontuais, conforme se observa no excerto acima. No que se refere ao multiculturalismo, destacamos também a perspectiva crítica, que articula a visão folclórica à discussão sobre as relações de desigualdades e analisa as construções históricas dos preconceitos, das discriminações e da hierarquização cultural. E ainda, a

perspectiva pós-colonial, a qual busca analisar na linguagem a construção dos discursos curriculares, pensar como as diferenças têm sido construídas, procurando “descolonizar o currículo”.

Diante do exposto, filiamo-nos à perspectiva pós-colonial, pois nela partimos do pressuposto de que as categorias discursivas, não somente são construídas discursivamente, como também acabam por deixar de lado processos relacionais que produzem subculturas e identidades híbridas. Deste modo, cotejamos o ensino de dança, indo contra o aspecto utilitarista e a favor da desconstrução dos discursos que buscam homogeneizar o currículo e por sua vez o ensino de dança.

A próxima fala, assim como a citação anterior, converge para a perspectiva folclórica presente no multiculturalismo:

- “Eu acho que quando ela for regulamentada, a obrigatoriedade vai fazer com que os diretores reconheçam também. Tirando desse lugar que a dança serve para a apresentação de final de ano, dessas apresentações utilitárias de datas comemorativas, a dança serve para as pessoas verem que estamos produzindo alguma coisa artística na escola, quando ela entrar no currículo talvez as pessoas não questionem mais” (SEEDUC1).

Observamos que há certo desconforto no que se refere ao lugar destinado à dança na escola, o problema não é a presença da dança em datas comemorativas, o problema ocorre quando este ensino fica restrito a eventos pontuais. Para Marques (2010) a escola é um lugar privilegiado para que se possa aprender dança com qualidade, compromisso, amplitude e responsabilidade, por isso, não pode continuar sendo sinônimo de festinhas de fim de ano.

O professor, ao propor trabalhar em suas aulas de dança questões que envolvam a pluralidade cultural, precisa atentar para que as danças propostas não sejam homogeneizadas. Dito de outro modo, se os professores ensinam na escola danças populares, sem promover uma reflexão sobre os modos de ser que estão implícitos naquela movimentação, elas poderão ser tão estrangeiras ou alienantes quanto as danças promovidas pela mídia. O fato de trabalhar temas populares não garante que a apropriação do movimento ocorra por meio de reflexão e criticidade. Para isso nos ajuda Marques quando diz que:

Raramente paramos para analisar, discutir, refletir e contextualizar as danças populares, tanto em suas estruturas coreológicas, coreográficas ou temáticas. Que relações de gênero estão presentes nas *quadrilhas* quando homens são separados em fila das mulheres? Que posturas éticas estão sendo ensinadas no jogo da *capoeira*? Malícia? Malandragem? Que papel de mulher está implícito no rebolado faceiro do *carimbó*? Que visão de religiosidade está presente no maracatu? Que papéis sociais estão sendo trabalhados no *Lundu Colonial*? Mas além: o que tudo isto tem a ver com o Brasil/juventude de hoje? (MARQUES, 2010, P. 161).

Essas questões parecem pertinentes se buscamos um ensino de dança crítico e condizente com a sociedade contemporânea. Do contrário, corremos o risco de mantermo-nos na perspectiva folclórica, assim como criticou o depoente SEEDUC1.

No âmbito da mesma questão, notamos um aspecto positivo no que se refere à pluralidade cultural, como podemos depreender na fala a seguir:

- “O que a gente tem que é nosso? São as danças brasileiras. Então, como fazemos o trabalho da dança na escola dialogar com o que os próprios jovens e as crianças trazem? Então eu falei para os licenciandos: - Vejam com os alunos o que eles trazem, as memórias das famílias deles. Foi muito interessante! As danças, a tradição das canções, das brincadeiras, nós começamos a ver que a mesma brincadeira tem nomes diferentes dependendo do lugar, então com tudo isso fomos criando um repertório, um material para dialogar com visões de dança na escola e visões de corpos, esses corpos presentes e essa diversidade” (PES).

Como se pode notar, neste trecho há uma ênfase na valorização da cultura popular e na maneira como esse elemento pode vir a contribuir para que o ensino de dança na escola se estabeleça a partir do patrimônio cultural e da diversidade que ele representa. Essa mesma perspectiva aferimos na fala de outro depoente:

- “Os avôs, as avós desses meninos, provavelmente eles vem de uma cultura popular, eles não vêm de uma cultura erudita. E principalmente os alunos, eles estão massificados! Eles estão completamente cheios da cultura de massa. Por que eu estou evidenciando danças populares? Justamente para promover esse resgate dos valores, não posso dizer valores, mas de coisas que estão adormecidas, que estão neles, porque aí é hereditário, e que podem ser resgatadas com os pais, enfim, com o entorno. Acho que isso pode ser um canal bem interessante, de

profundidade, de não trabalhar só o conteúdo isolado, do contexto deles, e também dialogando com as outras disciplinas, é assim que eu visualizo” (SEEDUC1).

Concordamos com nossos depoentes (PES e SEEDUC1), demarcando que diante do mosaico que representa a cultura popular brasileira, a dança na escola não pode isentar-se de promover um espaço onde essa prática possa ocorrer. Defendemos que esse processo esteja, sempre que possível, imbuído de reflexão, no sentido de contextualizar e desconstruir os discursos homogeneizantes, conforme aponta o multiculturalismo pós-colonial.

Até o momento, foram enfatizados os aspectos a favor da dança, no sentido de tornar potente a sua inserção no currículo da educação básica. A seguir, será discutido o que os entrevistados apontaram como fatores estruturantes e limitadores para que este ensino se estabeleça.

Dos nove depoentes, três destacaram *dificuldades estruturais para que o ensino de dança se estabeleça na escola*. De suas falas emergiram questões como: i- espaço físico precário e inadequado; ii- turmas com elevado número de alunos para a prática da dança; iii- arquitetura escolar idealizada para o aluno ter aula teórica. Essas questões ficaram explícitas nas falas a seguir:

- “Eu penso que a dança na escola é necessária, mas infelizmente a gente não tem auditório, a gente não tem uma sala fechada sem carteiras, não precisa nem ter barra nem espelho, sabe? Nem faço questão, mas que tenha um piso sem nada no local em que a gente possa se movimentar, que ninguém esteja olhando, que o rádio seja ouvido. E que o rádio não atrapalhe quem está do lado, então isso não existe! Essa concepção de dança na escola, hoje, para as escolas que a gente tem na rede, e até muitas particulares, é meio utópica não é?” (NIT).

- “A estrutura da escola é feita para ter aula teórica. Pouquíssimas escolas têm a estrutura que você precisa. Quiçá um lugar que você possa tirar o sapato, dançar. E outro grandíssimo desafio é o número de alunos nas turmas. Tem turmas que tem quarenta e cinco alunos! Para você trabalhar o processo prático de dança, quando você tem que passar o conteúdo e todo mundo tem que acompanhar é uma dispersão muito grande. Bem difícil de trabalhar assim.” (SEEDUC1).

- “E a grande dificuldade é que as escolas não têm espaço físico adequado. O espaço de hoje não é propício para atividades

artísticas. É uma arquitetura, uma engenharia, muito datada. São escolas bonitas, mas que são formatadas para que o aluno fique sentado na sala de aula, naquela relação que não dá mais conta do que é o mundo hoje” (SEEDUC2).

Observamos nas falas visões negativas no que se refere ao espaço físico destinado à dança na escola, dificultando sua prática. Infelizmente, sabemos que essa é uma realidade das escolas brasileiras. Com raras exceções, as escolas não têm salas devidamente preparadas para receber as diversas linguagens artísticas. Um espaço amplo, livre, com piso adequado parece ser o desejo de todo professor de dança. Para que ocorra a prática da dança deve haver um espaço onde os alunos sintam-se livres, possam fazer barulho e tenham privacidade para se expressar. Compreendemos ser este um grande desafio para os professores, entretanto, a questão estrutural na educação tangencia, inclusive, o âmbito acadêmico como se pode verificar na fala a seguir:

- “E têm cursos que têm um corpo docente bacana, mas não têm infraestrutura. Eu fui recentemente convidada para uma banca, na hora que eu cheguei e vi a sala de aula que eles têm para fazer aula de dança, com piso que tem lasca de madeira saindo, sala com vidro quebrado, daí entra vento, aí você fala assim: - A universidade sucateada! E tem o outro lado, que são cursos de licenciatura em dança no Brasil que abriram pelo Reuni, têm uma sala maravilhosa porque daí eles investiram no prédio. Então tem o prédio com pé direito alto, piso de madeira, som, mas não tem corpo docente. Por quê? Porque abrem concurso e ninguém quer ir para lá!” (PES).

Neste excerto, observamos que ainda há muito a fazer. No que se refere às políticas públicas destinadas à educação, avançamos, mas ainda estamos longe do que gostaríamos de ver prevalecer na realidade educacional brasileira. Se formos aguardar mudanças na realidade estrutural das escolas públicas, é possível que o ensino de dança nunca se estabeleça, entretanto, podemos buscar, em cada realidade, uma possibilidade de melhoria. Neste caso, a comunidade escolar, e por sua vez, os gestores, ocupam papel decisivo nesse processo, como notamos na fala a seguir:

- “Na época que eu trabalhava especificamente com os alunos de dança, eu sentia sempre que eles estavam muito revoltados. Os licenciandos diziam assim: - Ah! Cheguei lá na escola e a diretora não me escutava. O supervisor reclamou do barulho! Sempre revoltados. Eu falava assim: - Gente vocês estão chegando com uma coisa que é estranha, que faz bagunça, que

tira a carteira do lugar, vocês não precisam chegar com o ‘pé no peito’. Vocês têm que seduzir e conquistar. Então, vocês vão chegar com o sorriso no rosto, vão cumprimentar a moça da cantina, o bedel que fica lá no corredor, porque na hora que vocês forem montar uma apresentação é com essas pessoas que vocês vão contar, para limpar o palco, esticar o pano...vocês têm que tratar bem, chegar e falar assim: - Gente, o que eu faço é a coisa mais bacana que tem no mundo! Eu adoro o que eu faço! E aí eles começaram a mudar a postura” (PES).

Como se pode verificar *a inserção da dança no currículo* representa ainda um claro e grande desafio. Mesmo reconhecendo que o ensino de dança favorece discutir a *produção do conhecimento por meio do corpo*, possibilitando uma formação mais abrangente, que inclua o corpo e o movimento para a apreensão e construção do conhecimento e aspectos contextuais e estruturais da organização e gestão da escola, incluindo a sua concepção e prática curricular que desafiam os professores da área. A *possibilidade de trabalhar questões sociais e humanas* no ensino de dança, de acordo com as falas dos depoentes, aponta a necessidade de desconstrução de conceitos éticos e estéticos arraigados em nossa sociedade, atuando favoravelmente ao combate à violência e à promoção da vivência coletiva. Diante disso, como não reconhecer a importância, a necessidade e, mais que isto, a viabilidade do ensino de dança na escola? Nesse contexto emergem *questões multiculturais* presentes neste ensino, prevalecendo ainda uma perspectiva folclórica, no nosso entender reducionista, porque lida com a pluralidade em momentos pontuais e não como uma dimensão constitutiva da formação humana e conseqüentemente integradora da prática curricular escolar. Por isto, nossa defesa da perspectiva multicultural pós-colonial, que defende a desconstrução dos discursos homogeneizantes que permeiam o currículo escolar. E, finalmente, no que tange às *dificuldades estruturais*, notamos que ainda há muito a ser feito para favorecer o ensino das diferentes linguagens artísticas na escola básica pública, embora possamos vislumbrar formas de resistência em que pese a importância e a ação coletiva da comunidade escolar.

### 3.3- Os professores e suas visões sobre a especificidade do ensino de dança na escola

Na seção anterior, focalizamos as visões dos professores sobre o ensino de dança na escola em uma perspectiva geral. Nesta permanecemos abordando este tema, porém com um olhar direcionado para a *especificidade da dança na escola*, o segundo eixo de análise, com o propósito de identificar, na visão dos entrevistados, o que eles compreendem ser específico desse componente no currículo da educação básica. O que diferencia a dança da/na escola de outros contextos institucionais? Pensar a especificidade da dança na escola envolve diferenciar os outros espaços. Essa questão, embora pareça óbvia, no caso da dança, pode gerar equívocos, pois em seu processo de escolarização, muito se criticou a respeito de sua prática na escola reproduzir aquilo que já ocorria com bastante propriedade em outros espaços. Marques (2011) ressalta que o canal de comunicação existente entre as escolas de educação básica e as de dança, embora encoberto pela ausência da linguagem no currículo escolar, está aberto a recorrências conceituais, fato que acaba por homogeneizar e universalizar atitudes e comportamentos que regem este ensino em ambas as instituições. Deste modo, compreendemos ser necessário promover essa discussão para construir o corpus da dança na escola, dito de outro modo, delimitar o que é específico deste ensino no contexto escolar.

Como evidências da pesquisa, foram encontradas nas falas dos entrevistados algumas questões que podem vir a contribuir na diferenciação entre a dança ensinada na escola, das aulas de dança oferecidas em espaços de educação não formal. Seis dos nove depoentes deixaram ver que a dança na escola: promove a circularidade de conhecimento sobre ela mesma; fomenta o diálogo entre o sujeito, seu corpo e o movimento; incentiva o conhecimento corporal; estimula a percepção e a sensibilidade.

- “A princípio, eu entendo que é o conhecimento geral de dança, o conhecimento básico. Eu entendo que a dança dentro do currículo, possibilita plantar um diálogo do sujeito com a dança. Isso é primordial, principalmente agora que ela está se consolidando.” (MES).

- “E existe uma coisa que vai acontecer dentro da escola. Eu acho que ali (escola) é para outras coisas. Para colocar o corpo

em outra perspectiva. Fora daquela perspectiva, inclusive fora dessa perspectiva de que você vai ali aprender um passo e todo mundo tem que saber. De repente tem um cara ali que vai ser físico, ele não tá nem aí para isso, ele não quer aprender a fazer dois pra lá, dois pra cá, mas ele pode de repente aprender sobre o corpo dele e desenvolver uma forma de lidar com a física a partir do próprio corpo” (SME).

- “Na escola você tem um apontamento, um direcionamento que seria para essa dança voltada mais para a percepção, a ampliação das sensibilidades” (FRI).

- “Eu acho que a questão principal é a contextualização da dança como arte, como forma de conhecimento, enfim, a relação da dança com outros componentes. E quando trazemos para o âmbito escolar, trabalhamos primeiro a contextualização dessa dança, a contextualização artística e histórica, e de que forma essa dança pode interferir no sujeito e na autonomia dele. Trazer um pensamento, transformá-lo num ser pensante, dançante. Para que ele possa agir com autonomia, e se inserir no mundo e propor questões a partir da dança, a partir do pensamento sobre a dança, do contexto da dança artístico e social” (FAETEC1).

- “Na escola, a dança é mais um elemento para ajudar ele a ser um cidadão. Ela é uma ferramenta de educação, junto com outras” (FAETEC2).

- “O papel da dança na escola não é formar um bailarino, mas é fazer com que a criança tenha contato com isso que faz parte da sua cultura. Da sua cultura corporal, usando um termo da educação física, mas acho que faz parte do seu patrimônio imaterial que é dançar. Que ela entre em contato com seu próprio corpo, com a sua possibilidade por meio do corpo dizer alguma coisa, que não é da ordem da palavra, mas é da ordem da sensação. Então, a dança na escola ela vai ter isso como objetivo” (PES).

Podemos depreender diante das falas destacadas que, embora seis dos nove entrevistados reconheçam que há uma especificidade do ensino de dança na escola, as justificativas para a resposta não são nada consensuais. MES, por exemplo, cita o conhecimento geral da dança, seria o mesmo conhecimento a que se refere FAETEC1? O conhecimento artístico e histórico da dança, da relação dela com outros componentes? SME nos diz que a especificidade da dança na escola é colocar o corpo em outra perspectiva, conhecer o próprio corpo. A questão é: isso não acontece em outras disciplinas, como biologia e educação física? Já FRI aponta que a dança na

escola tem como direcionamento a percepção e ampliação das sensibilidades, porém não fica explícita a maneira como isso ocorre. Podemos questionar se essa mesma percepção e ampliação das sensibilidades não ocorrem no ensino das outras linguagens artísticas. FAETEC1 nos dá mais elementos para tentarmos delinear o que seria específico da dança na escola, entretanto, ao olhar cuidadosamente podemos perguntar se contextualizar a dança artística e historicamente, transformar o sujeito em um ser dançante e pensante, interferir em sua autonomia, não seriam essas questões trabalhadas também em ONGs, por exemplo? FAETEC2 aponta que a dança na escola é mais uma ferramenta da educação, e PES destaca que a dança na escola promove um diálogo entre a criança e o dançar. Seria esse diálogo o mesmo apontado por MES?

Longe de emitir qualquer juízo de valor, reconhecendo os limites do estudo, ao olhar para as falas, identificamos que não há um consenso na área do que seja específico da dança na escola. Embora seis dos nove depoentes explicitem que há uma especificidade desse ensino na escola, ao terem que verbalizá-la, notamos que os discursos são diferentes. Compreendemos essa diversidade por meio de duas perspectivas: uma seria a especificidade do ensino de dança na escola ser compreendida pelos professores como uma prática altamente plural e diversa. Deste modo, apontar uma especificidade implicaria em reduzi-la. A outra seria que ainda não está clara para os professores que especificidade é essa. Seria a diversidade a própria especificidade? Pode ser que sim, porém, o ensino de dança na escola correrá o risco de permanecer em posição frágil, pois não está claro para o próprio campo o que o diferencia dos outros espaços em que a dança também é ofertada.

Nas falas a seguir, observamos como os professores se posicionam no que se refere às aulas de dança oferecidas em ONGs.

- “E nesses espaços a dança é ensinada como linguagem específica, como linguagens especializadas, mas nada impede de você ter no futuro o ensino das linguagens dentro do currículo. Porque a gente ainda tem pouca infraestrutura, poucos professores formados, mas o ensino de dança, o ensino de arte, especializado no currículo, ele não é uma impossibilidade” (MES).

- “Então é essa a diferença que eu não vejo. É de metodologia, de sequência, não tem continuidade. Você entra em uma ONG, a criança acaba desestimulando porque todo ano aprende a

mesma coisa, todo ano entra criança nova e aquela que fica, acaba repetindo tudo para as outras que entraram. A dificuldade é essa” (NIT).

- “Eu, como pessoa da periferia, dentro dessa realidade, a única oportunidade que eu tinha de ter esse momento de organizar meus movimentos, eram nas aulas. Se eu fosse procurar uma ONG, se fosse todo mundo se reunir na academia, se fosse na praçinha, e até isso era um pouco difícil. A cultura popular, ela acontece dessa maneira. Todo mundo se reúne ali na praça e vê o que dá, aí vamos inventando. Não tem muito essa organização que a erudição entende como organização” (SME).

- “No projeto social, muitas vezes, a realidade que acontece é que você precisa de alguma coisa que diga que a sua aula dá frutos para poder garantir a manutenção do investimento. Porque o projeto social, apesar dele ter o esporte educacional, o esporte de rendimento, essas fronteiras são muito tênues” (FRI).

- “Nessas ONGs, às vezes, a gente estuda muito a dança separadamente, não é? A dança como estilo, jazz, ballet...” (FAETEC1).

- “A grande diferença talvez seja que no projeto social você não tem tantos instrumentos regulatórios, currículos, suporte pedagógico, para desenvolver as coisas, talvez o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma mais livre. O professor escolhe os caminhos que ele quer seguir, não acredito que sejam todos, mas os projetos pelos quais eu passei eu tinha uma liberdade grande” (SEEDUC2).

- “Existe ONG que trabalha com a dança com uma perspectiva mais social. Independente do objetivo, a partir do momento que está dando dança, já tem um benefício que está sendo desenvolvido. Agora, qual é minha crítica a algumas ONGs? Ela trabalha com o jovem quase que profissionalizando, e quando ele faz 17 anos e 11 meses, ela fala: - Até logo, muito obrigado e passar bem!” (PES).

De acordo com os trechos supracitados, observamos que as temáticas apontadas pelos respondentes, também são divergentes. Dois dos nove respondentes destacam que o ensino de dança em ONGs tem como foco a dança especializada, ou seja, oferecem estilos de dança (ballet clássico, jazz, hip hop, dentre outros). Os demais respondentes (cinco) atribuíram sentidos diferentes para a mesma questão. No que se refere à metodologia trabalhada em ONGs, uma professora afirma não haver progressão e continuidade, ou seja, a criança entra para a ONG e acaba repetindo as mesmas coisas a cada ano. Para algumas pessoas da periferia, a ONG representa um espaço onde elas

podem organizar seus movimentos, se expressar. Em relação à manutenção do investimento, uma depoente aponta que este está atrelado ao êxito das aulas. Outra questão diz respeito aos instrumentos regulatórios que nas ONGs aparecem em menor proporção, deste modo, o professor pode ensinar com mais liberdade. Algumas ONGs profissionalizam o jovem, dando a ele uma formação artística e depois não criam oportunidade desse jovem se inserir profissionalmente. De acordo com as evidências, novamente foi identificado não haver posição que prevaleça, pois, com exceção de dois respondentes que apontaram serem as aulas de dança nas ONGs ofertadas por meio dos estilos de dança, os demais destacaram questões bem específicas e divergentes.

Chamamos a atenção para o fato de que o foco investigativo da pesquisa é a especificidade da dança na escola, entretanto, devido à pluralidade das formas como este ensino pode ser trabalhado, consideramos necessário diferenciá-lo desses espaços. Interessante notar que embora não esteja clara nas falas qual a especificidade da dança na escola, fica explícito que os depoentes consideram serem as aulas de dança oferecidas nas ONGs diferente da sua aplicabilidade na escola. No âmbito da mesma questão, destacamos uma divergência que aponta para aspectos positivos encontrados no contexto das aulas de dança oferecidas em ONGs:

- “O que o Ivaldo Bertazzo acabou fazendo foi criar uma companhia ‘Os cidadãos dançantes’ para absorver esse público. A gente tem outro exemplo como esse, que é específico da dança, por ter inserido os meninos na dança. Era um grupo que formava bailarinos, homens para dançar ballet clássico. O idealizador da ONG percebeu que havia falta de bailarino para dançar pas de deux. E qual era a alegria dele? Dois estão na Alemanha, outros estão inseridos em outros locais, quer dizer que realmente ele deu uma formação. Então, eu estou dando dois exemplos positivos” (PES).

Notamos, diante das falas, que prevalece a diversidade com enfoque social na forma como as aulas de dança são oferecidas nas ONGs. Tal fato pode ser justificado devido à pluralidade existente nesses espaços de educação não formal, espalhados por todo território nacional. Sabemos que neles há pessoas que desenvolvem trabalhos com seriedade, assim como também empresas que investem em causas sociais, artísticas ou educativas com o intuito de conseguir abatimentos em seus impostos, sem se preocupar com a qualidade e continuidade do que está sendo proposto. Não se pretende aprofundar

nessa discussão, visto não ser o foco deste estudo, porém, ressaltamos apenas que as ONGs não devem ser a única forma onde a arte e a cultura, em especial a dança, sejam promovidas em nosso país.

Vejamos o que pensam os entrevistados a respeito deste ensino nas academias ou escolas de dança:

- “As academias oferecem um espaço adequado ou quase adequado, e geralmente a academia oferece um profissional qualificado” (NIT).

- “A gente que vem da academia tem uma forma de raciocinar o que é uma organização, que é diferente do que acontece da galera que se organiza ali na praça, mas que é outra forma de se organizar que também tem o seu sentido. Acho que a gente cria umas três possibilidades. Existe uma coisa ali da academia que vai acontecer, da ONG que já está mais conectada com a comunidade, e existe uma coisa que vai acontecer dentro da escola” (SME).

- “Academia ela tem aquela ideia voltada para o aluno dançar, se apresentar, para uma formação em bailarino. Na academia o objetivo não é a educação, o objetivo é a formação, naquilo especificamente. Então é bem diferente!” (FAETEC2).

- “O que acontece em academia, e eu digo que a dança é diferente porque é ligada a uma técnica, um estilo, e aí há uma questão que pode ser (ou não) um problema. A academia tem que estar preparada para acolher diversas intencionalidades, tem um aluno que ao invés de ir para academia para malhar, vai fazer aula de dança, ele não está a fim de apresentar, então quem é esse público, quem procura a academia? Não está indo lá para se profissionalizar, mas está indo porque gosta de dançar. Então como é isso?” (PES).

Dos nove depoentes, quatro apontaram diferenças entre o ensino de dança nas escolas, das aulas oferecidas em academias de dança, conforme verificamos nas falas elencadas. Destacamos que as academias, em geral, oferecem espaço adequado e profissional qualificado. Seu objetivo é formar bailarino, não é a formação humana, interesse primordial da escola. Além disso, a dança aparece ligada a uma técnica e um estilo. E, finalmente, destacamos que a academia deve estar preparada para acolher as diversas intencionalidades. Novamente salientamos não haver posição prevalecente. Embora, os professores reconheçam que há diferença entre o ensino de dança na escola

e nas academias, ao terem que verbalizá-las, não deixam ver com clareza e firmeza o que seria próprio de um e de outro.

Diante do exposto, compreendemos que os depoentes concordam e destacam que, nesses três espaços, as aulas de dança (escola, ONG e academia) manifestam-se concepções diferentes, fato que se configura como uma convergência. Entretanto, conforme apontado, não há uma posição que prevaleça no que se refere ao que é específico de cada local. Podemos suspeitar, de acordo com as evidências, que na escola o ensino de dança apresenta como objetivo promover o contato da criança com a dança, na ONG há uma perspectiva mais social, enquanto na academia seu objetivo é formar bailarino, trabalhar a dança como estilo. Entretanto, julgamos arriscado tomar essa posição, pois as falas são divergentes, e, ao buscar uma linha de pensamento correríamos o risco de enviesá-la. Como dito anteriormente o foco da pesquisa foi buscar delinear o que é próprio do ensino de dança na escola, ou pelo menos, considerar algumas temáticas ou questões, a partir das falas dos depoentes.

Destacamos duas questões que consideramos preocupantes. A primeira questão é o fato da dança ser ofertada em vários espaços, mesmo que de naturezas diferentes, pode fazer pensar que não necessita ser trabalhada na escola, dificultando ainda mais sua inserção no currículo. A segunda, que se compreende ser a mais complexa, é que não está claro para o próprio campo o que é específico dele. Deste modo, torna-se mais difícil que este ensino se estabeleça. Essa não é uma questão nova, outros campos já viveram (e ainda vivem) essa crise epistemológica, mas no caso da dança, se não houver uma posição estabelecida, mesmo que todas as justificativas sejam coerentes, haverá uma pulverização deste ensino em diferentes contextos. Enquanto a linguagem da dança não tiver um corpo de saberes específicos próprios do campo, ela terá dificuldade de se estabelecer. De acordo com Strazzacappa:

Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, pois não tem conteúdo próprio. A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a educação física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da

sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam...Então, afinal, o que é exclusivo da dança? (STRAZZACAPPA, 2012, p. 17).

Nessa direção, identificamos que há fragilidade no discurso dos depoentes, pois quando são levados a descrever o que é próprio do ensino de dança na escola, nos parece que ainda não está claro. Para justificarmos sua relevância temos que “pegar emprestado” termos de outras áreas, ou mesmo, usar a visão romântica ou utilitária da dança. Será que não podemos dizer que a dança deve estar na escola para o aluno dançar? E com isso lançar mão de todas as concepções e técnicas existentes, organizadas por vários estudiosos da dança ao longo dos anos. Não podemos considerar isso um argumento que justifique sua presença na escola? Urge a necessidade de construirmos um reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) próprio do ensino de dança na escola. Suspeitamos que a diversidade e a pluralidade, características dessa linguagem, de certo modo, ajudam a pulverizar os discursos, assim como o fato da dança poder ser oferecida em outras disciplinas, ou mesmo, em espaços de educação não formal. Não somos contra a diversidade e a pluralidade, nem tampouco desvalorizamos as contribuições que os espaços como ONGs e academias possibilitam para a dança. Entretanto, há momentos em que a fragilidade obriga buscar uma unidade, mesmo que na diferença, do contrário as cortinas permanecerão fechadas esperando que o 1º Ato aconteça.

Este capítulo se deteve em apresentar na primeira seção os participantes da pesquisa, assim como, os caminhos que nos levaram a encontrá-los. Na segunda seção, debruçamo-nos sobre o primeiro eixo analítico, *a inserção da dança no currículo*, e problematizamos a respeito dos aspectos a favor e contra a dança na escola, quais sejam: *produção do conhecimento por meio do corpo; possibilidade de trabalhar questões sociais e humanas; questões multiculturais presentes no ensino de dança e dificuldades estruturais para o ensino de dança na escola*. Nesta direção consideramos que existe a defesa da presença desta linguagem no currículo escolar, que situa o ensino de dança na escola como meio para se trabalhar outras formas de apreensão do conhecimento, para além “do quadro e do giz”, que envolvam a experiência estética e a consciência da corporeidade. Encontramos ainda, uma vertente que aponta a linguagem da dança como promotora de integração que pode vir a contribuir para minimizar a

violência. Esta seção se deteve ainda, em relatar fatores estruturantes limitadores, que de acordo com os professores, impedem que este ensino se estabeleça.

Na terceira seção, detivemo-nos a discutir o eixo analítico, *a especificidade da dança na escola*, partimos do pressuposto de que para pensar a especificidade deste ensino na escola, seria necessário empreender o esforço de diferenciá-lo de outros espaços em que aulas de dança também são ofertadas. Como achado da pesquisa, deparamos-nos com a afirmação dos depoentes de que nesses espaços as propostas para a dança ocorrem com objetivos diferentes, no entanto, ao terem que verbalizá-las, não identificamos uma posição prevalecente.

No próximo capítulo da pesquisa, analisaremos os eixos: *Concepções metodológicas para o ensino de dança na escola* e *Interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola*.

## CAPÍTULO 4

### PROFESSORES DE DANÇA: ENTRE SABERES E FAZERES

Neste capítulo, deter-nos-emos na discussão dos resultados da pesquisa com base nos seguintes eixos analíticos: *Concepções metodológicas para o ensino de dança na escola*, com o propósito de identificar quais concepções sedimentam as visões dos professores de dança, quais metodologias e estratégias de ensino alicerçam suas práticas, de que maneira suas proposições contribuem para que a linguagem da dança se estabeleça no currículo da educação básica; e *Interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola*, buscando compreender como a linguagem da dança pode vir a se relacionar com as demais áreas de conhecimento do currículo.

#### 4.1- Concepções metodológicas para o ensino de dança na escola

O debate sobre concepções metodológicas, no âmbito da Didática, costuma provocar questionamentos sobre os fundamentos que sustentam tais concepções, visto que o advento do tecnicismo na educação escolar no Brasil, em especial nos anos 70 do século 20, dotaram o processo de ensino/aprendizagem de uma excessiva carga de procedimentos, prescrições e técnicas dissociadas das razões políticas e críticas do ato de ensinar. Por esta razão, metodologias de ensino, componente essencial para o exercício da docência, foram, nos anos 80 e 90, mais desconsideradas do que investidas, em uma tentativa de romper com a visão técnica até então prevalecente (CRUZ, 2014). O fato é que o professor para ensinar precisará fazer escolhas referentes ao percurso de aprendizagem do aluno, no sentido de definir o que pretende ensinar/aprender, por que ensinar determinado conteúdo, em que tempo e de que forma. Todos esses aspectos constituem o método, que se expressará de modo mais determinante através da forma como o ensino será desenvolvido. Metodologias de ensino, sejam elas quais forem, tratarão do caminho a ser seguido por professores e alunos durante o processo de ensino/aprendizagem.

As discussões que se referem aos saberes que envolvem a ação de ensinar (GAUTHIER, 2006; SHULMAN, 1987) têm oferecido importante contribuição para o campo no sentido de superar a ideia de que para ensinar basta dominar o conteúdo da

matéria. Consideramos ser importante dominar o conteúdo, entretanto, mais do que isso, faz-se necessário que o professor, no exercício do seu ofício, e no decorrer do seu desenvolvimento profissional se ocupe e se preocupe com os fundamentos de sua prática (CRUZ, 2014).

Neste sentido, considerando o ato de ensinar um fenômeno complexo, defendemos que ao ensinar o professor deve colocar em evidência o reservatório de saberes construído na sua formação e no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Defendemos, ainda, que a Didática é a área de conhecimento responsável por abarcar as questões que envolvem o ensino e os fundamentos da prática docente. Nossa compreensão acerca dela vai além das metodologias de ensino, porém, envolve-as, visto que as metodologias representam a forma como o caminho (método) definido será percorrido para que o ensino aconteça. Shulman (1987) defende que o professor deve compreender o conteúdo da matéria a ser ensinada e a estrutura dessa matéria, assim como seus modos de organização, as formas de estabelecer uma sequência lógica dos temas a serem ensinados e a definição de estratégias metodológicas mais condizentes com o conteúdo e a concepção de ensino defendida.

No que se referem às estratégias metodológicas de ensino, a perspectiva que defendemos aponta para uma concepção intencional e orientada, portanto planejada, de ações que se destinam ao desenvolvimento de uma determinada aprendizagem. Para Roldão (2007) o processo de desenvolvimento curricular é em si mesmo de natureza estratégica. Deste modo, compreendemos que tanto as metodologias, como as estratégias apontadas pelos professores, estão intimamente ligadas às suas concepções de ensino.

Nessa perspectiva, como nossos depoentes concebem, pensam, projetam, desenvolvem e avaliam o ensino de dança que realizam? Que concepções de ensino sustentam sua docência? Que estratégias de ensino são mais recorrentes entre eles para ensinar dança na escola?

Antes de apontar as concepções metodológicas para o ensino de dança segundo descreveram os entrevistados, faz-se necessário discutir as concepções metodológicas prevaletentes na área. Nessa direção, esboçamos a seguir três concepções para o ensino de dança: Dança Educativa; Teoria Fundamentos da Dança; Proposta Metodológica da Dança no Contexto.

A “Dança Educativa” ou “Dança Moderna de Laban”, constitui uma proposta desenvolvida por Rudolf Von Laban, húngaro, nascido em 1879, primeiro teórico do movimento corporal a se preocupar com o ensino de dança na escola. Seus estudos foram impulsionados pela necessidade de estender, para qualquer pessoa, a possibilidade de se expressar pela dança. Laban desenvolveu na primeira metade do século XX a escrita da dança (Labanotation), uma notação de movimento capaz de registrar qualquer um de seus tipos, o estudo das interações do corpo no espaço (Corêutica) e as expressões dinâmicas do corpo (Eucinética), chamando-os sob o nome de Coreologia. O objetivo do autor foi criar uma escrita para o movimento, possibilitando por meio de parâmetros (corpo, espaço, tempo, peso, fluência, esforço e os fatores do movimento), analisá-los e descrevê-los minuciosamente.

Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, foi uma das responsáveis pela introdução das proposições de Laban em nosso país, em 1940. O livro “Domínio do Movimento”, marco dos estudos de Laban, organizado por Lisa Ullmann, teve sua tradução e publicação no Brasil, em 1978. Devido à profundidade e extensão, seus estudos foram incorporados por diversas áreas da arte e da ciência. Strazzacappa (2012) aponta que para Laban, a capacidade das crianças para realizar movimentos similares aos da dança seria uma forma inconsciente de descarga e um exercício introdutório no fluxo de movimento, reforçando suas faculdades naturais de expressão. Deste modo:

Caberia às escolas cultivar essa capacidade nas crianças, proporcionar a consciência de alguns princípios que governam o movimento nos jovens, desenvolver a expressão criativa e preservar principalmente a espontaneidade do movimento, mantendo-a para vida adulta (STRAZZACAPPA, 2012, p. 80).

As propostas educacionais de Laban influenciaram o ensino de dança nas escolas formais em todo mundo, e o uso, muitas vezes sem embasamento teórico, levou à depreciação e à generalização de seus sentidos. Marques (2011) ressalta que, tendo sido consideradas leituras universais do movimento, devemos tomar cuidado para que suas propostas hoje não se tornem também universalizantes. Para efeito desta pesquisa não iremos nos aprofundar nessas discussões, apenas, destacamos sua importância como concepção para o ensino de dança na escola.

Como proposição para este ensino na escola, destacamos, ainda, a Teoria Fundamentos da Dança (TFD), elaborada por Helenita Sá Earp, professora Emérita de Dança da UFRJ, e precursora da dança no currículo das Universidades Brasileiras em 1939. Influenciada pelo aspecto inovador proporcionado por precursores da Dança Moderna (Dalcroze, Isadora Duncan, Rudolf Von Laban, dentre outros), no início do século XX, Helenita Sá Earp desenvolveu uma proposição de dança comprometida com a pluralidade e diversidade da arte moderna e pós-moderna, por meio do conceito de técnica aberta. A autora teceu várias críticas no que se referem às formas de ensino e criação de dança estereotipada e academizada. Seus argumentos apontavam para um comprometimento no desenvolvimento do potencial artístico e criativo inerente à capacidade do ser humano para a dança.

A Teoria Fundamentos da Dança tem como eixo norteador a análise aprofundada de alguns parâmetros do corpo, a saber: espaço, forma, dinâmica, movimento e tempo. Esses pressupostos podem ser analisados a partir de três perspectivas, quais sejam: fundamentos (enfocam o aprofundamento teórico do parâmetro); laboratórios (enfocam o aprofundamento na pesquisa e exploração das diversas possibilidades proporcionadas pelo parâmetro); técnica (enfocam a habilidade técnica do parâmetro em questão). Pensar o ensino de dança por meio da TFD implica em constante exercício criador, por parte dos professores e alunos. Entretanto, a ideia de liberdade e criação na dança não exclui a técnica e a busca pelo primor na execução do movimento:

A ideia de liberdade que emana na dança não significa falta de técnica. A execução dos movimentos tem que ser perfeita, embora estes sejam combinações sem limites quantitativos. Mas seja qualquer o movimento tem de haver qualidade, qualidade não se adquire repentinamente por 'push button'. É necessário trabalho físico individual. Primeiro o domínio muscular do corpo. Para isso é mister a percepção do detalhe, é imprescindível uma gradação de dificuldade, é determinante a elaboração de um sistema de aprendizagem lógico, de complexidade crescente (EARP, 1954, p. 37).

Compreendemos que a partir dos parâmetros, que atuam como norteadores para a criação, podemos desenvolver didaticamente diversas formas de abordar vários temas em diferentes contextos. Assim, filiamo-nos a TFD para pensar em proposições para o

ensino de dança na escola, que possibilita dentro de cada individualidade, descobertas em torno do corpo e do movimento expressivo.

Finalmente, destacamos como concepção para o ensino de dança na escola a “Proposta Metodológica da Dança no Contexto”, concebida por Isabel Marques (2010). Nela, ocorre a proposição de duas ações inter-relacionadas em suas múltiplas redes: i- a formação e a leitura do tripé das relações arte-ensino-sociedade; ii- os entrelaçamentos entre as faces da quadra articuladora (problematização, articulação, crítica, transformação). Marques (2010) destaca que mediados pela quadra articuladora supracitada, o tripé das relações (arte-ensino-sociedade) torna-se vivo e pode também se ramificar em pesquisas, investigações, aprofundamentos, vivências e ampliações de redes de conhecimento de cada professor em diálogo com seus alunos, com a dança e a sociedade.

Compreendemos que as concepções apontadas, embora distintas entre si, primam pelo ensino de dança em um contexto para além de técnicas codificadas ou estilos pré-estabelecidos. Consideramos que tais concepções são mais adequadas e viáveis para a proposição da dança na escola, em que a diversidade e a pluralidade de corpos sejam respeitadas, sem abrir mão do processo criativo, da busca pela qualidade na execução do movimento, sem distanciar-se das relações entre os vértices que envolvem o ensino, a dança e a sociedade.

As proposições esboçadas, embora organizadas em espaços e tempos diferentes, possuem similaridades, pois partem de eixos norteadores/parâmetros para possibilitar o movimento expressivo, para além de estilos de dança específicos. Seja qual for a nomenclatura, compreendemos que os autores buscaram organizar seus estudos com o objetivo de tornar possível o ensino de dança para todo e qualquer ser humano. No que se refere à educação, Laban (1978) destaca que a escola deve cultivar a capacidade de expressão da criança. Earp (1945) se preocupa em organizar parâmetros que se tornam alicerces para o movimento expressivo. Marques (2010) se ocupa em tecer o ensino de dança em torno de uma rede de relações entre a arte, o ensino e a sociedade. Compreendemos que os estudos tornam-se subsídios para uma proposição de dança menos mecanizada, mais expressiva e condizente com os contextos contemporâneos.

#### 4.1.1- Aspectos de natureza metodológica

No intuito de analisar as *Concepções metodológicas para o ensino de dança na escola básica*, buscamos inventariar como nossos depoentes avaliam o próprio ensino que desenvolvem. Que concepções metodológicas sustentam a sua docência? O que fazem para ensinar? Quais estratégias e atividades são mais recorrentes? Nesta seção, deter-nos-emos em suas concepções. Vejamos!

De acordo com três dos nove depoentes, prevalece como concepção para o ensino de dança um tipo de processo que denominamos de dialogicidade, mediação e negociação.

Apoiamo-nos em Freire (1996), que concebe a educação como prática da liberdade e da criticidade. No intuito de criticar a educação tradicional, denominada por ele de bancária, Freire propõe que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em constante diálogo entre alunos e professores. Nesse sentido, ambos aprendem, e o conhecimento se produz por meio de uma relação dialógica. O termo dialogicidade acabou tornando-se usual no campo, e, em alguns casos, utilizado de forma indevida. Apesar de vários autores, inclusive e, em especial, aqueles que se situam neste estudo como nossos principais interlocutores (GAUTHIER, 2006; ROLDÃO, 2007; COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999), defenderem de algum modo, no contexto de suas teorizações, a dialogicidade, a mediação e a negociação no processo de ensino/aprendizagem, não poderíamos deixar de mencionar Freire, visto a importância que suas ideias e obras têm para a educação, em especial no que se refere à formação humana através da conscientização, o que exige, entre outros dispositivos, a dialogicidade, a mediação e a negociação. Daí, os termos em questão ganharem destaque nas suas discussões. O diálogo entre professores e alunos expresso em uma relação de dialogia através da estratégia de ensino da dialogicidade é uma tônica dos círculos de cultura e da aprendizagem através de temas geradores, propostos por Freire (1996), assim como a mediação e a negociação.

Roldão (2007) nos auxilia no entendimento do conceito de mediação. Para a autora, o ensino teria como distintivo profissional o ato de ensinar, e este ocorreria por meio de dois movimentos. O primeiro, *professar um saber* e o segundo, *fazer aprender alguma coisa a alguém*. Roldão afirma que no contexto atual da docência, ambas as

perspectivas estão presentes, sendo a última mais adequada para os dias atuais, por ser mais pedagógica e plural, marcada pela mediação e dupla transitividade. Neste sentido, o processo de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém só se completa naquele que aprende, o que requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam alguma coisa para que outros aprendam) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina). O conceito de mediação também é muito presente na área de educação, referindo-se, sobretudo, à ação do professor como um mediador entre o conhecimento e o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

E, finalmente, destacamos a negociação como uma importante estratégia entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Todo ato pedagógico é essencialmente um ato de comunicação, com o propósito de favorecer uma determinada aprendizagem (ESTRELA, 2002). A comunicação pode ocorrer de diferentes modos, emergindo a negociação como uma estratégia comunicacional que se contrapõe aos modos mais fechados, sem dialogia. Através da negociação, professores e alunos têm a oportunidade de discutirem e decidirem sobre o percurso de aprendizagem e as propostas para a caminhada. A negociação pode se manifestar como estratégia de ensino do professor, constituindo um *modus operandi* de aula, como também pode emergir em situações específicas, episódicas e ocasionais.

Esses aspectos foram apontados pelos depoentes, tal como se pode depreender das falas a seguir:

- “Eu gosto de conversar com eles o que eu vou fazer, o que eu preciso que eles façam. Não gosto de ensinar primeiro depois eles aprenderem, gosto de fazer junto. O que eu faço para eles é explicar o objetivo, o que eu quero deles, isso é muito importante, eu acho para ensinar tudo. Então eu falo, explico os objetivos e jogo a música, e vou ensinando os passos junto com a música sem soltar eles” (NIT).

- “Uma metodologia que possa ser libertadora. Em que sentido? Em que você entenda que você tem conteúdos e objetivos específicos para cumprir em cada aula, mas que você não vai a momento nenhum pensar em trabalhar isso de forma a esquecer do que o aluno tem de conhecimento. Eu costumo dizer que a metodologia que eu trabalho é a da mediação, entendendo o professor como um mediador” (FRI).

- “Primeiro começar com o que eles gostam. Não dá pra chegar e negar, entendeu?” (FAETEC2).

As falas evidenciam que há uma constante preocupação do professor em manter uma relação de diálogo e mediação com seu aluno em torno do ensino de dança. Notamos que o docente busca utilizar o diálogo como meio para tornar explícitos seus objetivos, e, ainda, respeitar o conhecimento que o aluno carrega consigo, sem assumir postura impositiva.

Compreendemos que prevalece uma concepção de ensino em que os saberes utilizados são plurais, não basta dominar o **saber disciplinar** (GAUTHIER, 2006), ou mesmo o conhecimento **para** a prática (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999). O diálogo e a mediação, evidenciados pelos professores, pressupõem o **saber da ação pedagógica**, e o conhecimento **na** prática, pois a partir da atuação docente, eles irão construir suas relações dialógicas (o professor, o aluno e a dança) e com isso obter maior êxito no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido destacamos a fala a seguir que compreendemos ser representativa do conhecimento que se constrói **na** prática, denominado por Gauthier (2006) de **saber da ação pedagógica**, e que de acordo com o autor, deve ser validado cientificamente ganhando status de conhecimento:

- “Uma forma que eu uso e funciona muito é dança desenho. Que é fazer as formas geométricas e depois ter que passar aquele desenho para o corpo, como que a gente vai fazer esse quadrado? Com que parte do corpo? Então, não posso também ficar restrita só aquelas questões de dança e teatro. Eu percebi que precisava tirar outras cartas da manga, porque cada grupo responde de um jeito, tem uma expectativa” (SME).

Deste modo, compreendemos que as concepções apontadas pelos professores (dialógica, mediadora e negociadora) balizam suas percepções acerca do ensino de dança na escola. Suas práticas, de acordo com as falas, pressupõem o diálogo constante, a mediação entre o conhecimento e o aluno, e a negociação, sobrepujando qualquer postura impositiva.

Outro aspecto metodológico destacado por um professor aponta para a importância do planejamento:

- “O primeiro de tudo que eu penso é no planejamento. Claro que a gente entende ser um planejamento flexível, mas eu sempre penso assim, a aula de dança pra quem, pra quê, onde e qual dança? Eu tenho sempre algumas perguntinhas que eu

trabalho com meus alunos. No primeiro momento é um planejamento para que você possa justamente nas primeiras aulas fazer um mapeamento, fazer uma anamnese da turma” (FRI).

O trecho acima revela-nos uma preocupação por parte do depoente em estabelecer um planejamento para suas aulas. De fato, o planejamento constitui parte importante no exercício do ofício docente. Compreendemos o ato de ensinar como algo complexo, que envolve a ação especializada do professor com o objetivo de promover a aprendizagem de seus alunos. Defendemos que por ser uma ação especializada, necessita mobilizar saberes específicos (CRUZ, 2014). Logo, o planejamento é um componente indispensável desse processo. Ele, porque organiza o trabalho com base em pressupostos teórico-metodológicos, expressa a concepção de ensino do docente. Certamente, que o planejamento não é em si mesmo uma concepção de ensino, mas sim o processo através do qual uma dada concepção se manifestará através de propostas de ensino/aprendizagem.

As falas seguintes expressam questionamentos dos professores que demandam investimento no processo de planejamento, confirmando a sua importância e necessidade:

- “Eu tive inclusive, no semestre passado, uma turma que era do oitavo período, eles já estavam nos estágios e falavam: “- Tá professora muito bonito, lindo o que a gente fica discutindo, mas como a gente faz isso na prática?” Eu falava assim: “- Ensaio e erro, tentativa e erro, é a própria prática que vai dizer” (FRI).

- “Esse primeiro ano foi de muito trabalho com criança, e bem árduo nesse sentido, de entender qual era a medida, e de perceber o tamanho da distância entre a realidade que a gente está debatendo e a realidade da escola. Que a realidade que a gente discute na academia, nas reuniões, nos cursos de formação, ela não necessariamente está de acordo com a realidade que você vai encontrar lá, que é um monte de regras que você precisa colocar, e ao mesmo tempo um desejo de transcender todas aquelas regras pelo corpo, de libertar, de poder ter esse espaço” (SME).

Percebemos, a partir das falas destacadas, que há uma preocupação dos professores em encontrar um equilíbrio entre as discussões realizadas em seu percurso formativo e sua atuação docente. Verificamos, ainda, um aspecto negativo que aponta

para um fosso recorrentemente enfatizado entre o que se discute na formação e a realidade da escola. Neste sentido, podemos recorrer ao conceito de conhecimento **para** a prática, que de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), são os conhecimentos construídos e trabalhados pelos especialistas em âmbito acadêmico. E o conhecimento **na** prática, que representa os conhecimentos práticos, oriundos do que professores competentes sabem, demonstram em suas práticas ou nas reflexões que fazem a partir delas. Destacamos que o conhecimento **na** prática não nega a teoria, mas enfatiza o conhecimento que se constrói na ação docente. Essa dissociação, embora recorrente, precisa ser reinterpretada para fazer avançar a própria docência. A formação não pode caminhar em uma direção e a prática em outra. Para as autoras, tanto o conhecimento **para** prática, como o conhecimento **na** prática, fazem parte da formação docente. Não se trata de dicotomizar, mas de compreender como esses contextos formativos podem fazer alavancar a docência. As falas evidenciam que há uma preocupação dos professores (tanto os que estão em formação, quanto o que está em atuação) em equilibrar esses conhecimentos, adquiridos nos dois espaços formativos, a universidade e a escola. No contexto da pesquisa em relato, essa problemática, ao mesmo tempo em que afeta o planejamento pode ser por ele enfrentada. Daí, entendermos que apesar da referência ao planejamento aparecer explicitamente na fala de apenas um depoente, se coaduna com questões apontadas por outros, dentre os quais os dois professores, cujas falas acima pontuamos.

Outro aspecto suscitado nas entrevistas foi a preocupação do professor em apresentar obras com mais qualidade artística, o que revela uma concepção de ensino de natureza mais cultural e clássica. Vejamos a fala a seguir:

- “Os alunos, muitas vezes, não têm contato com obras de arte... é a televisão, a novela... Mostrar-lhes obras com mais conteúdo, mais qualidade artística, também é um caminho possível. Estabelecer uma crítica, a partir desse repertório histórico que nós temos, como campo de conhecimento, e como eles vão poder criar a partir disso e gerar movimento? Eu vou criando maneiras e estratégias para que eles possam gerar e criar movimento” (SEEDUC2).

O excerto supracitado ressalta que nas aulas de dança podem ser trabalhados objetivos para além da composição coreográfica. A dança, enquanto linguagem no campo da arte, pode contribuir para uma formação estética mais ampla, com mais

qualidade artística, conforme salienta o professor. Sabemos que essa é uma discussão complexa, pois tangencia a questão sobre cultura de massa e cultura erudita. Para efeito deste estudo, não pretendemos aprofundar a questão. Entretanto, somos simpáticos à fala destacada, pois compreendemos que o legado cultural da dança, assim como os das outras linguagens artísticas, não pode e não deve ser negado, se buscamos uma formação cultural mais ampla nas escolas de educação básica pública.

Identificamos na fala destacada aproximação com o documento PCNs (1997) de Arte, no que se refere aos *conteúdos de dança*, em seu aspecto ii-apreciar e dançar. Nele, destaca-se a relevância da interpretação de repertórios de diferentes épocas, localidades e estilos. Essa compreensão, de acordo com o documento, permite diferenciar a dança do simples mover-se, e pode vir a travar relações dialógicas entre a dança, o ensino e a sociedade. Neste sentido, defendemos, assim como o depoente (SEEDUC2), a importância e a necessidade de tornar acessível aos alunos obras que representam o legado cultural da dança, e, com isso, promover discussões mais abrangentes que envolvam, por exemplo, diferentes visões de corpos, de gestos e de gêneros. Nas aulas de dança podemos apresentar aos alunos ballets de repertório, e a partir da apreciação, travar discussões que reflitam sobre os diferentes significados que estão implícitos naquela movimentação. De que maneira essas produções se apropriaram de determinadas concepções de corpos, de dança e de sociedade em períodos históricos distintos?

Podemos ainda, promover um contraponto com a apreciação de obras criadas em outros contextos históricos, como por exemplo, as danças criadas por Mary Wigman (1886-1973), bailarina, coreógrafa, professora de dança, nascida na Alemanha, precursora da Dança Expressionista (Ausdruckstanz). A coreógrafa buscou, por meio da dança, expressar as emoções mais profundas, indo contra os cânones do ballet clássico. Seus estudos e criações foram influenciados pelos períodos das I (1914-1918) e II (1939-1945) Guerras Mundiais. Em suas obras, Wigman enfatizou por meio de polos opostos (tensão e relaxamento, contração e expansão) explorar estados emocionais primitivos, expressos em movimentos abstratos. Na obra “A dança da bruxa”, a coreógrafa retrata a figura feminina, a morte e a dor humana.

Sendo assim, ao apresentar esta concepção de dança, questionamos: Que discussões podem ser feitas com os alunos? De que maneira os gestos denunciam os

diferentes contextos de um determinado período histórico? Que ideais femininos estão presentes no ballet clássico e na dança expressionista alemã? Se por um lado há um gestual suave, leve e delicado, por outro, deparamo-nos com gestos retorcidos, curvos, de um corpo mascarado, mutilado, o que isso tudo pode dizer? Indo mais além, de que maneira essas diferentes concepções de dança e de corpos podem contribuir para uma formação estética mais abrangente e para a criação das nossas danças/corpos de hoje?

Ainda em relação às metodologias apontadas pelos depoentes, foi identificado em três excertos, recorrência aos estudos de Laban (1978) para fundamentar as aulas, tal como se pode depreender em:

- “Eu vou dar aula teórica e prova teórica, pensando na avaliação. Principalmente dos fatores de Laban, para eles entenderem a conexão do corpo deles com esse espaço, e com o próprio corpo” (SEEDUC1).

- “Eu trabalho com a metodologia da ‘Dança Significativa’ principalmente, que é uma metodologia estudada pela Rosane Campelo, junto com o ‘Sistema Laban’, são os dois eixos norteadores do meu trabalho” (FAETEC1).

- “Eu uso muito o suporte do Sistema Laban na escola, porque a gente olha para o movimento como linguagem, e não como técnica” (SEEDUC2).

Diante dos dados, percebemos que os professores recorrem aos estudos de Laban para trabalhar questões espaciais em suas aulas. Como dito anteriormente, seus estudos influenciaram a formação de professores, coreógrafos e intérpretes de dança, no Brasil e no mundo. Os sólidos espaciais, os diferentes níveis, planos, direções, a percepção da relação espacial (individual e em relação ao espaço externo), permitem que a dança possa ser praticada por qualquer indivíduo. Diferente de um estilo/técnica específico, os estudos de Laban tornaram-se eixos norteadores, parâmetros, enfim, referenciais, para o movimento expressivo.

Em uma aula de dança, poderíamos utilizar as figuras geométricas (cubo, tetraedro, octaedro, icosaedro e o dodecaedro) como representações concretas para trabalhar com movimentos em uma perspectiva tridimensional (altura/vertical, largura/horizontal e comprimento/sagital). Para Laban, o ator-bailarino, ao dominar os vértices dessas figuras geométricas em suas diferentes relações espaciais, estaria ampliando sua percepção espacial, alcançando assim, maior limpeza gestual.

Neste sentido, poderíamos propor aos alunos que construíssem, com materiais diversos (canudos, palitos, papéis de diferentes texturas), um icosaedro (poliedro convexo de 20 faces). Após a construção, pediríamos a eles que se deslocassem pelo espaço explorando as diferentes direções, níveis e planos expressos nessa nova relação espacial (o aluno e o icosaedro). E, em seguida, criassem uma pequena sequência de movimentos tendo como referências espaciais os vértices do icosaedro, explorados anteriormente. Essa mesma proposta poderia ser feita em duplas. Deste modo, os alunos perceberiam que essa interação espacial pode gerar interferências no espaço do outro. Como me deslocar considerando minha vontade e a do outro? É possível criar uma dança pensando nessas relações espaciais? Consideramos que os estudos de Laban são pertinentes ao ensino de dança na escola, pois podem vir a ampliar as percepções espaciais do indivíduo, promover uma consciência do movimento, além de permitir pensar, no caso deste exemplo, em um contexto coletivo.

Um depoente cita a “dança criativa” como proposta metodológica para suas aulas.

- “A base desse trabalho é a dança criativa, a gente trabalha desde a entrada na sala, como é que o aluno vai entrar para guardar o chinelo, toda a ação motora, que vai obrigar a criança a se concentrar, se olhar e respeitar o grupo, eu já entendo como uma ação que visa à construção de uma dança!” (MES).

A proposta de dança criativa apareceu na fala de outro depoente, todavia no contexto de crítica acerca de sua apropriação entre nós, tal como se pode depreender do excerto a seguir:

- “Falou-se muito na dança e educação sobre a dança criativa, então todo mundo passou a usar a metodologia da dança criativa. Eu ficava perguntando o que é a dança criativa? Isso virou um jargão. E não necessariamente o que estava sendo feito era algo que pudesse estabelecer um processo criativo, pelo contrário! Às vezes era uma metodologia extremamente fechada em si, hermética e que não dava muito espaço para o aluno. Só tinha o nome, dança criativa” (FRI).

O termo “dança criativa” foi cunhado por Laban, na Europa, em meados do século XX. No Brasil, seu uso foi massificado, divergindo da concepção original, promovendo o que evidencia o depoente (FRI). Em alguns casos, a prática da dança, embora denominada criativa, não proporciona nenhum aspecto de criação. Os discursos

que envolvem a “dança criativa” se constituem de dois pressupostos, o primeiro, é a proposição de uma educação integral e o segundo é o da auto expressão. De acordo com Strazzacappa (2010) devemos tomar cuidado com a adjetivação, pois a dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não for constituída desses três fatores, não é dança. Nesta discussão, destacamos a importância da formação e atuação do professor de dança, para que seu ensino não reproduza conceitos esvaziados, repletos de equívocos e ausentes de pressupostos teóricos:

Não é a dança em si que porta o ser “criativa” e sim o professor, instrutor, mediador, ou seja, o adulto que estará junto à criança em seu processo de exploração, interação, iniciação à dança, daí meu desejo (necessidade) de se pensar a formação desse professor (STRAZZACAPPA, 2010, P. 45).

Embora três depoentes tenham citado como concepção para o ensino de dança a dialogicidade, a mediação e a negociação, um tenha apontado para a importância do planejamento, um tenha citado as aulas de dança como espaço para uma formação estética mais abrangente, três tenham citado os estudos de Laban e um a Dança Criativa, ainda assim, consideramos que os entrevistados se posicionaram de modo diverso e reticente, não permitindo depreender qual método sustenta o ensino de dança. Tal fato nos leva a pensar que não há um consenso na área no que se refere a metodologias de ensino para as aulas de dança. Compreendemos que essa diversidade é positiva, pois permite que este ensino possa ser trabalhado a partir de vários referenciais. Identificamos que o professor de dança, ao estruturar suas aulas, procura recorrer também a sua formação artística, a qual, em geral, é anterior à formação acadêmica. Essa diversidade na atuação do professor de dança pode vir a dialogar com a fala da pesquisadora entrevistada, quando nos relata que os cursos superiores de dança no Brasil carregam em sua essência uma diversidade muito grande, primeiro pelas especificidades culturais de cada região, segundo, por questões políticas que reverberam em questões estruturais, físicas, e na própria composição do corpo docente.

- “Eu fico feliz que não exista um curso de graduação em dança igual ao outro, por quê? Porque eu acho que a gente tem que continuar mantendo essa diversidade deste país que nós temos. Acho genial que lá no Sul se dance a Chula e tem a Prenda, e que no Nordeste têm o Coco e a Ciranda, e em Santa Catarina

tem o Boi de Mamão, e que isso as pessoas entendam como danças brasileiras. E que em um vai ter Dança do Ventre, e em outro vai ter Kung Fu, eu acho que a gente tem que manter isso. Porque é um país rico, a gente tem uma diversidade, e eu acredito muito nessa nossa pluralidade e que a gente continue assim. E não para dizer que só existe uma dança na escola, um jeito de ensinar, e uma técnica que é possível, e um estilo que responda pela ‘A dança no Brasil’, isso eu sou absolutamente contraria” (PES).

Consideramos que essa pluralidade é positiva, filiamo-nos a proposição de um ensino de dança que conjugue a diversidade cultural, peculiar ao Brasil, aos estudos e concepções formuladas pelos estudiosos do movimento, conforme apontado no início deste capítulo. Defendemos que haja uma atenção para a formação do professor de dança, no sentido de tornar explícito o reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) peculiar a sua atuação, e que este ensino na escola possa ser oferecido por profissionais devidamente qualificados. Ressaltamos ainda que mais importante do que se filiar a uma determinada nomenclatura ou metodologia, é o professor, em seu ofício, estar ciente daquilo que faz, dito de outro modo, o professor ao ensinar deve saber responder a razão pela qual ensina da forma que ensina (CRUZ, 2014).

Assim, no que se refere aos dados, prevalece para o ensino de dança uma concepção dialógica, que compreende o professor como um mediador entre o conteúdo da matéria a ser ensinada e a aprendizagem de seus alunos, e ainda, um ensino que se estabelece em constante negociação. Os professores destacaram questões referentes ao planejamento e, também, à formação docente, deixando ver um fosso entre a formação acadêmica e a prática docente, que se revela na realidade escolar. Outro aspecto salientado é o ensino de dança na escola como promotor de uma formação cultural mais abrangente, para além da cultura de massa, presente na formação dos jovens. Compreendemos que as questões levantadas são importantes e proporcionam uma visão de dança na escola, para além de atividades pontuais. Apareceu ainda, que para atuar com este ensino, de acordo com o que apontaram os professores, há que se ter um profissional devidamente qualificado na área, que possa, diante da sua formação específica em dança, lançar mão de todo um arcabouço de saberes, artísticos e pedagógicos, e com isso proporcionar um novo olhar sobre essa linguagem na escola.

Diante do que depreendemos traçamos alguns paralelos com as concepções esboçadas no início desta seção. Compreendemos que as questões apontadas pelos

docentes (diálogo, mediação e negociação) podem encontrar na TFD (EARP, 1954) subsídios para o exercício docente. A TFD possibilita pensar o ensino de dança em constante exercício criador por parte de alunos e professores. Para tanto, faz-se necessário a dialogicidade, a mediação e a negociação. Do mesmo modo, partir de parâmetros do corpo para a criação em dança, permite desenvolver estratégias metodológicas plurais para ensinar dança em diferentes contextos, respeitando as diferenças e a pluralidade presente nos corpos dos alunos.

Pensar que nas aulas de dança podem ser trabalhados conteúdos que propiciam uma formação estética mais ampla, assim como nos apontou um depoente, permitiu-nos dialogar com a Proposta Metodológica da Dança no Contexto (MARQUES, 2010). De acordo com a autora, as aulas de dança se inserem em múltiplas redes que se estabelecem a partir das relações entre a arte, o ensino e a sociedade. Assim, entendemos que os professores ao apresentarem para seus alunos obras artísticas, que representam o legado cultural da dança (ballets de repertório, danças modernas, dentre outras), propiciam aos alunos tecer essa rede de relações proposta por Marques. Conduzindo-os à problematização e à reflexão sobre os diferentes contextos que envolvem aquela criação artística. Que ideais de corpos estão presentes naquela movimentação? Que relações sociais e de gênero estão implícitas na composição coreográfica?

E por fim, destacamos que os aspectos que envolvem a formação do professor de dança podem encontrar respaldo nos escritos de Laban (1940), que visam, sobretudo, proporcionar a consciência dos princípios que balizam o movimento. Para este autor, a escola deveria cultivar a expressão criativa e a espontaneidade do movimento. Neste sentido, defendemos que o professor é peça importante nessa relação da dança com a criança e o jovem. Urge a necessidade de cuidarmos da formação do professor de dança e da sua inserção em âmbito escolar.

#### **4.1.2- A aula de dança**

Focalizar concepções e práticas de ensino da dança na escola básica exige um olhar cuidadoso sobre os saberes e fazeres daqueles que se dispuseram a participar deste investimento de pesquisa. Temos tentado revelar o que conseguimos depreender através

da forma como organizamos esta dissertação. Nesta seção, continuaremos nesse esforço, em continuidade ao discutido na anterior, mas com foco ajustado para a aula em si. O que esse professor faz, propõe e/ou usa, no que toca aos recursos, para ensinar dança?

De acordo com os dados analisados, os professores apontaram que suas aulas envolvem o uso de materiais diversos, a relação da música com a dança, a improvisação, o trabalho com suporte audiovisual, o trabalho com projeto e o atendimento à demanda em relação às festividades escolares.

Três dos nove depoentes apontaram que utilizam materiais diversos para trabalhar questões espaciais, como se pode notar nas falas a seguir:

- “Para dança com crianças de zero a três anos eu trabalho com muito material, utilizo bola craf, tecido voal, tule, e fita de cetim, de várias larguras, para as crianças terem noção de dimensões. Muita variedade de cor, gosto muito de variedade de cor” (MES).

- “Diferentes materiais. Eu trago fitas para trabalhar níveis, barbante, elástico para trabalhar kinesfera<sup>36</sup>, são vários materiais que eu acho importante trabalharmos para que eles tenham várias corporações, várias maneiras de se apropriar daquele conteúdo” (FAETEC1).

- “Talvez a maior dificuldade seja ir para o campo da abstração, e oferecer um material que seja tácito para o aluno, e a partir desse material, ele possa ir abstraído, subjetivando as coisas” (SEEDUC2).

Notamos, a partir das falas dos professores, a preocupação em utilizar diversos materiais com o objetivo de mediar a relação entre o corpo e o espaço externo, e, mesmo, utilizá-lo com o intuito de concretizar determinadas ações corpóreas. Essa mesma questão se evidencia na fala a seguir:

- “É a partir de um repertório muito próprio deles. E como que eu chego nisso? Com os materiais, porque eu crio dinâmicas, exercícios, por exemplo: - ‘Vamos construir uma teia com esses tecidos?’ E aí cada aluno vai repousar nessa teia e os demais vão esticar essa teia de tecido. E nós vamos deslocar desse

---

<sup>36</sup> Termo cunhado por Laban, Kinesfera é a esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal, no entorno do corpo do ser movente. Esta esfera cerca o corpo esteja ele em movimento ou em imobilidade, sendo carregada pelo corpo quando este se move. Disponível em: [WWW.arte.seed.pr.gov.br](http://WWW.arte.seed.pr.gov.br) Acesso em: jan/2016.

ponto para esse ponto da quadra, com esse outro aluno em suspensão, e começo por aí” (SEEDUC2).

Para nos auxiliar na compreensão do uso de materiais nas aulas de dança, recorreremos a Damasio (2000) e o modelo francês para o ensino de dança, concebido como uma construção que “partindo das vivências e das habilidades da criança, vai favorecer uma educação constante da sensibilidade e da percepção a partir de elementos presentes em qualquer dança” (2000, p. 228). A proposta se organiza em três momentos, o *despertar* (Éveil) para crianças de quatro a seis anos; *a iniciação* (Initiation) para crianças de seis a oito anos; e *a iniciação à técnica* para crianças de oito anos em diante. Destaca-se ainda o atelier como espaço primordial, visto que nele ocorrem os momentos de pesquisa, experimentação e improvisação, que acontecem durante as aulas. Outra questão relevante refere-se ao papel central ocupado pelo professor de dança que será o responsável por estabelecer o elo entre os movimentos das crianças e a dança.

Nesta proposta de ensino tomamos por base, em linhas gerais, as relações entre o corpo, o espaço e o tempo, em seus distintos aspectos e nas diferentes fases em que as crianças se encontram. Por exemplo, no *despertar*, ao trabalhar questões referentes ao corpo, o uso de materiais auxilia na compreensão da criança e sua relação com o outro, com os objetos, com a música, logo, ela experimentará diferentes qualidades para se mover, assim como nos apontam os depoentes. Para trabalhar questões espaciais (perto/longe, dentro/fora, pequeno/grande, em cima/em baixo) os objetos tornam-se meios importantes que contribuem na concretização dessas percepções. E ainda, os conceitos de forma e volume podem ser melhor compreendidos se ensinados com diversos materiais, tais como: bolas grandes, tubulares (túneis), bastões, tecidos, sacos plásticos. Deste modo, eles auxiliam a criar uma memória do movimento realizado e sua reprodução poderá vir a se tornar mais precisa.

Sete dos nove depoentes destacaram o papel da música em suas aulas. Neste sentido, três depoentes apontaram seu uso para proporcionar diferentes informações sonoras, trabalhar com noções musicais, e, ainda, com percussão corporal, conforme observamos:

- “Optei por variar o repertório do Vinicius cantado por outros artistas, para as crianças terem contato com outras informações sonoras” (MES).

- “Eu uso vídeos, imagens, eu trabalho muito com imagens, diferentes noções musicais, sonoras, percussão” (FAETEC1).

- “Eu trabalho muito com percussão corporal, que é uma experiência minha artística, que veio de um interesse outro, mas que serviu completamente. Porque é uma forma de colocar um limite, de colocar regra, porque tem ritmo, métrica, porque todo mundo tem que fazer ao mesmo tempo, não pode errar senão desanda a música, e dialoga completamente com o corpo. Todo mundo vai fazer pápá, tum tum, tchi tchi tchi... e tem que estar todo mundo junto ali naquela pulsação para organizar” (SME).

Outro sentido atribuído ao uso da música, de acordo com dois depoentes, refere-se ao processo de negociação entre alunos e professores. Algumas falas são representativas disso:

- “Por exemplo, chegou a festa junina, e nós abrimos para quem quisesse mostrar sua coreografia, e apareceram músicas em inglês. - ‘Mas gente, a festa junina é uma festa brasileira, tradicionalmente brasileira, nordestina!’ Em anos anteriores nós negamos, e eles: - ‘Ah! Que coisa chata! A gente não pode nada!’ Então, temos que flexibilizar, entendeu? Eu fiz uma coreografia de forró, eles toparam! Dançaram forró, mas dançaram funk também! Eu deixei, é uma forma de jogar, de negociar” (FAETEC2).

- “Então, se eu tenho que chegar lá no meio da turma e dar aula com uma música X, e eles vão lá dizendo que não gostam, que, por favor, coloca a música Y, então a gente abre um processo de negociação! E essa é a mediação. Porque aí sim a gente entra num lugar de minimizar a hierarquia para conquistar o aluno. E você estabelece um jogo de relações em que há claramente uma relação de poder, porque você é o professor e ele é o aluno, mas você vai esclarecer que a manutenção desse poder se dá de uma maneira mais flexível” (FRI).

De acordo com alguns depoentes, o uso de músicas comerciais, em alguns casos, atrai o aluno para a prática da dança. Neste sentido, destacamos o trecho a seguir que sinaliza para outro aspecto no que se refere aos diferentes estilos musicais:

- “A música anula os estímulos externos, e é motivante. Tem que ser uma música que eles gostem! Tem que ser uma música que toque eles, não precisa ser uma música comercial. Tem muita música que não é comercial que eles curtem muito. Quer ver uma música? Vivaldi, Mozart... Não tem criança que não se mexa ouvindo Vivaldi e Mozart! Acho que é universal, não é?” (NIT).

Importante notar que a fala do depoente vai contra o discurso de que os alunos, em geral, só gostam das músicas tocadas pelas mídias. Com isso, destacamos que as questões referentes à escolha das músicas devem ser relativizadas. Entendemos que ao professor cabe o papel de apresentar aos alunos diferentes noções e estilos musicais, e que a escolha pode se basear em um processo de negociação entre as duas partes.

Finalmente, um depoente destaca que utiliza a relação entre a música e a dança para trabalhar com as manifestações populares, como constatamos a seguir:

- “Por exemplo, no segundo bimestre, eu fiz um seminário sobre manifestações populares em relação à música, aí foi uma coisa interessante! Porque aí o seminário teórico prático eles tinham que ler, fazerem pesquisas sobre as manifestações populares, e apresentar uma proposta. Aí eu vi Maracatu com a música e a dança, eu vi Maculelê com a música e a dança, eu vi o Bumba meu boi” (SEEDUC1).

No que se refere à relação entre a música e a dança, destacamos que nem sempre essa relação é condição para que a dança aconteça. O movimento é inerente ao ser humano, ele pode surgir por meio de vários estímulos (externos ou internos), e não necessariamente está atrelado à música. Neste sentido, sinalizamos a parceria entre Merce Cunningham (1919-2009) e John Cage (1912-1992): o primeiro, bailarino e coreógrafo, referência da Dança Moderna Norte-americana; o segundo, compositor, teórico musical e escritor, considerado o pioneiro da música aleatória e eletroacústica.

Cunningham buscou em suas coreografias subverter questões balizadoras na concepção coreográfica até então existentes “a recusa das formas expressivas, o descentramento do espaço cênico, a independência entre a música e o movimento, a introdução do acaso na coreografia” (GIL, 2004, p. 27). Tudo em sua dança tinha como propósito um caráter experimental e vanguardista. Para Cunningham a dança se torna um movimento natural, em que não deveria haver necessariamente um encadeamento lógico de movimentos, e sim explorar os movimentos fornecidos ao acaso (Event). Nas obras de Cunningham e Cage, a música oferecia indicações que permitiam aos bailarinos orientarem-se em todas as transformações do espaço. Em alguns casos, os bailarinos só tomavam conhecimento da partitura musical, composta por Cage, no dia da estreia. De acordo com Gil “a música e a dança constituíam séries divergentes que apenas se encontravam em certos pontos estruturais” (2004, p. 29). Com isto, não

estamos defendendo que a dança deva ocorrer sem a música, mas destacamos que a arte representa uma constante inovação de conceitos e proposições, e que embora obras belíssimas tenham sido realizadas por meio desse casamento, ambas possuem trajetórias próprias e independentes.

Deste modo, o ensino de dança na escola poderia repensar esse diálogo entre as linguagens (dança e música) de uma maneira menos imediatista e utilitária. Não se trata de rejeitar o uso da música, mas de apresentar diferentes relações para que o movimento aconteça, como é o caso da percussão corporal, apontada como estratégia por um depoente (SME). Por exemplo, poderíamos propor aos nossos alunos que organizassem uma sequência de movimentos tendo por base os batimentos cardíacos, ou ainda, a respiração. Neste caso, quais seriam as referências e estímulos para que esse movimento ocorresse?

Três depoentes ressaltam como aspecto positivo o uso da improvisação como estratégia para suas aulas. Eles argumentam que a improvisação possibilita que o processo de composição coreográfica ocorra, em alguns momentos, de maneira coletiva. Afirmam que a improvisação promove um espaço para os alunos se expressarem, estimula a criação artística, e ainda, possibilita dialogar com a corporeidade do aluno. Vejamos o que nos dizem os professores:

- “E muitas vezes uso soluções deles. - ‘Tia a gente podia fazer isso aqui agora?’ – ‘Beleza, gostei, vamos botar o passo de fulano.’ Ai durante os ensaios, - ‘Agora o passo de fulano!’ Todo mundo já sabe. Então isso abre espaço para que outros deem ideias, no final tá uma colcha de retalhos” (NIT).

- “E dentro disso muita improvisação, muito espaço para se expressar... Ano passado eu estava numa outra escola que a gente fez um show de talentos” (SME).

- “Trabalho com criação artística também, criação em artes plásticas, por exemplo, eu tenho uma disciplina que é introdução em dança contemporânea, que é quando a gente estuda, por exemplo, o icosaedro<sup>37</sup>, eles têm que criar um sólido espacial e usar aquele sólido espacial na composição deles” (FAETEC1).

---

<sup>37</sup> Sólido espacial tridimensional, utilizado por Laban em seus estudos, para trabalhar as referências espaciais entre o corpo e o espaço externo.

Das concepções de dança que apresentamos (LABAN, 1978; EARP, 1954; MARQUES, 2010), destacamos que a improvisação está presente como espaço favorecedor para a criação artística, composição coreográfica, além de proporcionar a expressão da corporeidade em diálogo com os conteúdos específicos da dança. Assim, percebemos que as questões ressaltadas pelos professores, no que se refere à improvisação, coadunam com as concepções para o ensino de dança apresentadas inicialmente.

No que se refere ao trabalho com suporte audiovisual, dois depoentes declararam que suas aulas contam com o apoio de determinados equipamentos:

- “E outra coisa que eu faço é utilizar o suporte audiovisual. Então eu pego vídeos de obras coreográficas que tenham um sentido histórico forte, por exemplo, “Lamentation” da Marta Graham, aí eu vou poder abrir um campo da dança moderna para eles. Eu pego e levo para o vídeo para eles verem, e depois de um tempo, vamos para a quadra desconstruir essas coreografias. Então, como que eles podem experimentar a dança a partir dos procedimentos que esses coreógrafos utilizavam para compor suas coreografias” (SEEDUC2).

- “Eu uso vídeos” (FAETEC2).

Destacamos que os recursos audiovisuais representam suportes importantes nas aulas de dança, pois torna acessível ao aluno o legado cultural de diversas linguagens artísticas por meio da imagem e do som, não somente as obras de dança, como também, as das outras linguagens (artes visuais, cinema, música e teatro). A importância dessa aproximação está expressa anteriormente, quando ressaltamos sua relevância para uma formação cultural mais abrangente. Como nos aponta o depoente (SEEDUC2), o recurso audiovisual auxilia na apreciação de coreografias criadas por coreógrafos/artistas que se situam em momentos históricos distintos. Toda essa gama de possibilidades é possível porque existem os recursos audiovisuais, que permitem apresentar obras artísticas de diferentes tempos e estilos. Deste modo, compreendemos que esses recursos podem vir a somar e a diversificar as estratégias utilizadas nas aulas pelo professor de dança.

Três professores destacaram o trabalho com projetos e com temas geradores como aspecto positivo para organizar suas aulas. Além de possibilitar maior liberdade

para criação, o trabalho com projeto permite êxito no que se refere ao comprometimento do aluno com a disciplina, tal como se pode verificar nas falas a seguir:

- “E nessas séries iniciais, tem sempre todo ano um eixo, um tema gerador do ano, e o bacana é que a gente tem liberdade para criar os conteúdos dentro deste tema gerador, por exemplo: teve um ano que nós trabalhamos com as músicas de Vinicius de Moraes” (MES).

- “Eu penso em separá-los em grupo para executar um projeto que eu já estou fazendo parte, que é em relação às culturas, eruditas e populares. E aí vou trabalhando o corpo nessas danças populares, e os alunos vão se inspirar nessas movimentações para criarem sequências coreográficas em grupos separados, e aí sim, umas apresentações para a culminância do projeto” (SEEDUC1).

A proposta de ensinar dança, a partir de projetos, torna-se caminho interessante para as aulas, visto que propiciam um processo de criação artística menos estereotipada, condizente com as concepções esboçadas no início deste capítulo. O professor, conforme aponta o depoente, tem mais liberdade para criar e conceber os conteúdos e as estratégias que ele utilizará para elaborar suas composições coreográficas com os alunos. Seja partindo da improvisação, da apreciação em vídeo, ou da criação coletiva, sempre tendo como eixo o projeto, ou o tema gerador, conforme nos apontam as falas supracitadas. Além disso, trabalhar com projeto representa uma possibilidade a favor da interdisciplinaridade, ideia a ser discutida na próxima seção.

Apesar da contribuição formativa que o ensino com projetos possibilita, a negociação apontada como uma estratégia de ensino por um dos depoentes, condição imprescindível para a realização de projetos, em alguns casos, pode vir a ser tornar uma estratégia às avessas. O professor de arte para chamar o aluno para o ensino e despertar seu compromisso com a disciplina, ainda precisa relacionar o aprendizado com a aquisição de notas, tal como podemos identificar a seguir:

- “O fato de valer nota, de ter uma data específica, uma culminância certa. Dentro do caos que eu vivo é complicado pegar e dar aula sem um objetivo final, aula pela aula, o fato de ter uma data – ‘Olha, vocês vão dançar na semana do meio ambiente, e a gente vai levar vocês para dançar não sei aonde... Vocês vão fazer parte de não sei o quê, e isso vai valer nota para arte, educação física e português’. São as estratégias que eu

uso para trazer para o ensino. Porque senão o compromisso é difícil” (FAETEC2).

Observa-se na fala de FAETEC2 um ressentimento no que se refere ao comprometimento dos alunos com a disciplina arte. Esse mesmo ressentimento verifica-se na fala a seguir:

- “Nós não temos uma regulamentação, uma prova reguladora, como as outras matérias têm, nossa matéria não reprova, se a gente quiser ser bem dura, pode deixar em dependência, mas a matéria não reprova. Então, eles não têm nada que prenda eles. Não tem nada que seja regulador. No bom e no mau sentido. No mau sentido, a disciplina fica um pouco à Bangu, porque eles ficam assim: - ‘Eu faço se eu quiser’. Às vezes tem aluno que acha que é hora do recreio, aí quer atrapalhar, então é uma negociação meio esquisita em alguns sentidos, mas tem esse outro lado, porque a gente tem uma liberdade” (SME).

Compreendemos que as aulas de dança a partir do trabalho com projetos representa uma estratégia positiva para abarcar diferentes temas. O projeto pode ser pensado a partir da problematização de um tema, a partir do qual é possível inserir e fazer dialogar uma multiplicidade de conceitos, ideias, atividades, sem perder de vista o tema gerador, tal como apontou um depoente (MES). Destacamos que o projeto favorece o comprometimento dos alunos (FAETEC2) que por ventura não compreendam a importância do ensino de arte/dança em sua formação, mesmo que essa negociação ocorra, às vezes, às avessas. O trabalho com projetos possibilita ainda, criar uma identidade na comunidade escolar, em torno de um conhecimento que se torna comum e balizador para todos.

Ainda sobre a aula, a perspectiva multicultural (CANEN/IVENICKI, 2014) esteve presente na fala de três depoentes. Apenas um destaca como estratégia para suas aulas a questão da pluralidade cultural, conforme se evidencia a seguir:

- “E depois, eu vou começar pelas danças populares, que é uma coisa que é próxima de muitos” (SEEDUC1).

Dois depoentes destacam a perspectiva multicultural folclórica (CANEN/IVENICKI, 2014) como um desafio a ser vencido pelos professores de dança em suas atuações,

- “Eu sinto que às vezes vem à demanda da própria escola, vai ter festa junina, o dia da páscoa, o dia das mães. – ‘A gente não vai fazer a coreografia das mães?’ Então, às vezes, eu tenho toda uma ideia do que vai ser legal, mas eles só querem a coreografia do dia das mães” (SME).

- “É óbvio que você vai ter muitas vezes uma direção dizendo, - ‘E quadrilha hein? Tem que ter a festa das mães.’ Você vai ter isso, como que vai quebrar isso, não é? Você vai ter que descobrir um jeito, muitas vezes mostrando que não dá para parar o ritmo do processo que está. – ‘Então, eu posso fazer uma aula aberta? Em vez de fazer uma coreografia? Porque nesse momento eu estou trabalhando um conteúdo específico.’ Você vai ter que ter as suas ferramentas, mas no primeiro momento é não aceitar tudo, porque senão a gente cai naquele velho lugar da dança na escola. Fazer festinha de final do ano, e gastar a energia dos alunos para que eles possam se comportar melhor nas outras aulas. Não garante o espaço da dança” (FRI)

Podemos depreender diante das falas que há um ressentimento por parte dos professores no que se refere ao lugar destinado à dança na escola básica. Recorremos à perspectiva multicultural folclórica (CANEN/IVENICKI, 2014) para pensarmos sobre a problemática. Nela, as questões da pluralidade cultural, como por exemplo, datas comemorativas, ou questões ligadas à cultura, se reduzem a estratégias pontuais em dias específicos, como no caso do dia das mães, da festa da páscoa, da festa junina, do dia do folclore, dentre outras. A crítica aponta para a necessidade de ver as questões da pluralidade cultural inseridas no currículo escolar ao longo do ano letivo, e não apenas em contextos específicos, de maneira utilitária e estereotipada. Deste modo, diante do que nos revelam os professores, identificamos que as falas deixam ver que a perspectiva multicultural folclórica ainda se faz presente e representa uma demanda da própria escola. Fato que nos faz compreender o ressentimento por parte dos professores que veem a dança se tornar sinônimo de datas comemorativas ou festinhas de fim de ano (MARQUES, 2011). É notório que esse é mais um desafio a ser vencido pelo professor de dança. Não se trata de negar esse lugar, entretanto, ele não deve representar o único destinado a esse ensino na escola. Defendemos que para escapar dessa condição, a presença do professor de dança na escola pode contribuir para a construção de um novo olhar para este ensino, criando suas próprias ferramentas (FRI), garantindo sua inserção no currículo para além de estratégias pontuais.

Considerando o que revelaram os depoentes, assim como na seção anterior destinada aos métodos, não é possível identificar uma estratégia preponderante para o ensino de dança, fato que compreendemos como um aspecto positivo. A aula de dança pode acontecer de diferentes maneiras e a partir de diversas perspectivas.

Do total de respondentes, três destacaram o uso de materiais diversos com o objetivo de trabalhar questões espaciais, o que nos levou a dialogar com Damasio e a proposta de ensino de dança francesa. Sete dos nove depoentes destacaram a relação da música com a dança para trabalhar questões como diferentes informações sonoras, noções musicais, percussão corporal, manifestações populares, e ainda, a escolha da música como um processo de negociação entre alunos e o professor. Apontamos para o fato de que é possível dançar sem música, pois ainda que essa relação seja positiva, as linguagens possuem trajetórias independentes. Três professores destacaram o uso da improvisação como estratégia favorecedora para a criação em dança, tal como nos apontam as concepções esboçadas no início deste capítulo (LABAN, 1978; EARP, 1954; MARQUES, 2010). Em ambas as concepções a improvisação torna-se estratégia potente para fazer dialogar o corpo e o movimento expressivo. Dois professores destacaram, não propriamente uma estratégia de ensino, mas o uso de um importante recurso. Trata-se do suporte audiovisual com objetivo de trabalhar questões históricas sobre a dança e a composição coreográfica, marcando assim as relações entre o ensino, a dança e a sociedade (MARQUES, 2010). Identificamos na fala de três depoentes o trabalho com projetos como aspecto positivo para desenvolver os processos criativos com maior liberdade e para selecionar conteúdos, para enfatizar questões culturais, em uma perspectiva de continuidade, de culminância, e de negociação entre alunos e professores. A presença da perspectiva multicultural folclórica aparece em três falas, sendo que uma destaca como aspecto positivo, trabalhar com questões da pluralidade cultural nas aulas de dança. Duas destacam como aspecto negativo, o lugar destinado à dança na escola em atividades pontuais e em datas comemorativas. Procuramos demarcar que o problema não são os contextos festivos, mas quando eles se tornam a única possibilidade da linguagem da dança se fazer presente na escola.

No que se refere ao eixo analítico *Concepções metodológicas para o ensino de dança*, consideramos que as metodologias e as estratégias apontadas pelos professores de dança estão alicerçadas em suas concepções sobre este ensino. Ensino este que

identificamos se aproximar da perspectiva de fazer aprender (professor) alguma coisa (currículo) a alguém (aluno), defendida por Roldão (2007), como proposição mais alargada e condizente com o contexto de ensino atual. Não foi possível identificar uma concepção que sustente este ensino, entretanto, consideramos essa diversidade como um fator positivo para a inserção da dança na escola, pois entendemos que o importante é que o professor saiba explicar as razões pelas quais ensina do jeito que ensina. Consideramos, ainda, que as falas destacadas pelos depoentes dialogam com as concepções de ensino esboçadas no início deste capítulo, seja pelo aspecto das relações espaciais (LABAN, 1978), seja pela perspectiva de ser a dança possível a todos a partir do desenvolvimento do potencial artístico e criativo (EARP, 1954), seja ainda, pela relação dialógica entre a arte, o ensino e a sociedade (MARQUES, 2010). Em relação aos saberes que representam o reservatório (GAUTHIER, 2006) desses professores, identificamos que a pluralidade e a diversidade apontam para saberes adquiridos na formação artística, acadêmica e na própria atuação docente. Compreendemos que tais saberes não estão fragmentados, mas amalgamados em seu reservatório e se revelam no ofício docente, fenômeno complexo que exige do professor postura reflexiva (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 2002).

#### **4.2- Interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola**

*Interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola* constitui o último eixo analítico de nosso estudo. Para esse intento indagamos aos professores de que maneira eles acreditam que o ensino de dança pode vir a se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo. Deste modo, os dados foram organizados, e a partir deles verificamos a emergência de duas categorias analíticas, quais sejam:

- i- *Propostas interdisciplinares para o ensino de dança na escola;*
- ii- *Desafios para que a interdisciplinaridade se estabeleça.*

A pergunta geradora realizada nas entrevistas nasce do desejo de investigar como a linguagem da dança pode vir a se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo, a partir do pressuposto da interdisciplinaridade. Em entrevista realizada em pesquisa anterior<sup>38</sup>, Marques (2011) aponta como desafio para os professores de

---

<sup>38</sup> Trata-se de entrevista realizada em pesquisa anterior pela autora (SILVANO, 2012).

dança compreender essa linguagem na rede de conhecimento do currículo, conforme observamos:

[Quais seriam os maiores desafios, hoje, para os professores de Dança que atuam na Escola Básica?].

- “(...) Uma das coisas é entender essa dança na rede de conhecimento do currículo, acaba que a dança vai se isolando. E não consegue perceber isso dentro da escola. E eu acho que uma das coisas é conseguir fazer essas redes de conhecimentos. Porque ela está na escola, não está na academia, na ONG, então na escola como a dança se relaciona com as outras áreas de conhecimento, sem perder essa especificidade? Se não a gente fica a favor só do outro, sem perder essa especificidade como é que eu crio essa rede de relações?” (MARQUES, Rio de Janeiro, 26/11/2011).

Na escola contemporânea o conhecimento se organiza por meio do currículo, no leque de conhecimentos disponíveis à humanidade. É na construção do currículo, que reconhecemos o que foi eleito como relevante para ser ensinado nas escolas. Embora muitas visões tenham sido produzidas, no que se refere ao currículo, parece haver um ponto convergente – a ineficiência das disciplinas tradicionais em lidar com questões relativas à realidade vivida pelos alunos – provocando desinteresse por parte dos mesmos.

Algumas tentativas têm sido lançadas para dar conta dessa compartimentalização do ensino e a disciplinarização do conhecimento, peculiares à escola. Uma delas seria a questão da interdisciplinaridade, que segundo Gallo seria “a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas” (2009, p. 17). Como se buscássemos unir de alguma maneira o conhecimento que na contemporaneidade encontra-se fragmentado. O autor prossegue no que diz respeito ao currículo:

Não há ‘religação dos saberes’ a ser perseguida, pois não há como ‘religar’ o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno (GALLO, 2009, p. 23).

No contexto da interdisciplinaridade podemos citar duas propostas: a Pedagogia de Projetos, que apresenta o propósito de construir coletivamente projetos temáticos, em torno dos quais, professores de cada disciplina desenvolvem seus conteúdos próprios, e

os Temas Transversais, em que são escolhidos alguns temas de relevância social que serão o eixo do currículo e atravessarão todas as disciplinas.

A proposta dos Temas Transversais é a referência básica para os PCNs para o Ensino Fundamental, e, segundo Macedo:

O núcleo central da argumentação do MEC fundamenta-se na incapacidade da educação escolar em lidar com a formação do cidadão ativo. Essa incapacidade é entendida como algo inerente à estruturação disciplinar do currículo, para a qual o antídoto é a constituição de espaços não disciplinares chamados temas transversais (MACEDO, 1999, p. 45).

Os PCNs baseiam-se no texto constitucional e apresentam como princípios: dignidade da pessoa humana, igualdade de direito, participação e co-responsabilidade pela vida social. Ressalta a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Porém, aponta outros temas diretamente ligados a questão da cidadania, os quais devem ocupar o mesmo lugar de importância das demais áreas convencionais. Os temas propostos são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Esses temas seriam integrados ao currículo por meio da transversalidade, que segundo o documento: “Pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (PCNs, 1997, p. 29).

Essas questões nos parecem relevantes, pois o ensino de dança pode ser pensado a partir desses pressupostos. Para Marques, os PCNs poderiam ser “uma alternativa para que professores que por ventura desconheçam as especificidades da dança como área de conhecimento possam atuar de modo a ter alguns indicativos para não comprometer em demasia a qualidade do trabalho educativo em sala de aula” (MARQUES, 2010, p. 36).

Assim, o ensino de dança na escola, partindo do pressuposto da interdisciplinaridade, poderia promover interfaces com outras disciplinas do currículo, em que, por exemplo, o corpo também fosse um dos eixos de articulação. Não se trata de disciplinarizar a dança, e sim “ampliar sua prática e reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade” (MARQUES, 2010, p. 37).

É neste contexto que buscamos compreender, na visão dos professores investigados, como a linguagem da dança pode vir a dialogar com outras áreas de conhecimento do currículo, sem perder sua especificidade. Não se trata de estar a favor de, e sim, de agir com.

#### **4.2.1- Propostas interdisciplinares para o ensino de dança na escola**

Os nove depoentes afirmaram ser possível trabalhar a dança na escola em uma perspectiva interdisciplinar. Entretanto, ao terem que verbalizar como isso poderia ocorrer, deram relevo a aspectos distintos. Dois depoentes destacaram como proposta interdisciplinar o ensino de dança em diálogo com a matemática. O primeiro ressalta essa relação em âmbito escolar e o segundo, aponta esse diálogo, em âmbito acadêmico, como nos mostram as falas a seguir:

- “Quando eu dou uma atividade para o aluno de três anos, que eu sento as crianças em roda, já tem uma configuração geométrica ali, ela já vai estar se relacionando estética e matematicamente, visualmente, espacialmente, de alguma forma com a matemática. Cada um que se levanta para buscar o material no centro da roda e volta, tem um trabalho de centro para periferia, circunferência e raio. As linhas a gente trabalha na dança, linha reta, linha curva, as trajetórias sinuosas, trabalho com bambolê, que vão ajudar as crianças a se relacionar esteticamente, matematicamente” (MES).

- “Peguei o exemplo da matemática com dança porque isso já aconteceu, de misturar um aluno da matemática, com aquela cara de estranhamento, com um aluno da dança, e aí pensar assim: - ‘O que nós temos em comum que podemos fazer?’ E eles perceberem e construir sozinhos essa possibilidade de imaginar alguns jogos em que você trabalha com o conhecimento matemático, mas ao mesmo tempo com o conhecimento do corpo, e de criação. Então isso é bacana da gente ver acontecer, embora seja um exemplo aqui e outro ali” (PES).

Três depoentes citam como possibilidade para trabalhar a dança em contexto interdisciplinar na escola questões como o diálogo com a alfabetização, a interpretação teatral, e a feira de ciências, evento promovido pela escola em que pode haver uma integração entre diferentes áreas de conhecimento. De acordo com os professores, o ensino de dança na escola em uma perspectiva interdisciplinar possibilita:

- “Eu faço atividade de dança em alfabetização, para crianças andarem em cima das letras. Eu sinto que há uma falha na questão do letramento, porque a escrita é um movimento especializado. Então, eu entendo que se a criança andar em cima de uma letra, e a gente diminuir essas formas, ela vai ter mais chances de escrever corretamente” (MES).

- “Você tendo o conteúdo do professor, você pode jogar na dança com temas folclóricos, com temas atuais, associar à interpretação teatral. Quando você tem esse link, você junta o texto, você junta à paródia, você junta uma narrativa, você junta concepção de céu, de planetas, crescimento de botânica, você pode fazer tudo!” (NIT).

- “Mesmo que no primeiro momento, isso cause um grande estranhamento, que numa feira de ciências, por exemplo, você não faça abertura com uma turma dançando, mas que você seja a feira de ciências no corpo” (FRI).

Como proposta interdisciplinar para o ensino de dança na escola, localizamos o Curso Técnico de Dança, de nível médio, e currículo integrado, idealizado por Rosane Campelo, criado em 2011, oferecido pela Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (FAETEC). Em seu formato não há disciplinas, e sim, componentes curriculares que apresentam a cada ano um eixo norteador de trabalho, denominado de binômio. No 1º ano, o binômio é “Corpo e Mundo”, no 2º “Brasil em Movimento”, e no 3º “O Estudo do Rio de Janeiro e da Cena”. Ao final do 3º ano, os alunos desenvolvem uma “Prática de Montagem”, onde eles terão que unir todos os conhecimentos estudados anteriormente em uma criação coreográfica. Um de nossos depoentes destaca como ocorre esse ensino na prática:

- “Então no primeiro ano o binômio é - Corpo e Mundo - todos esses componentes são estudados a partir desse binômio. Então a matemática para o corpo, a física para o corpo, a química para o corpo, a biologia para o corpo, tudo a partir do âmbito mundial” (FAETEC1).

De acordo com outro depoente, esse curso só é possível, pois nele atuam professores com formação nas diversas áreas, inclusive, nas diferentes linguagens artísticas. Conforme verificamos na fala a seguir:

- “Aqui nós trabalhamos integrado porque temos uma equipe técnica, que são os professores das matérias técnicas, matérias práticas da dança, ligados à área artística. Então, dentro desse leque a gente tem professor de balé, dança popular, teatro, música, a própria professora de artes visuais, são os professores técnicos. E nos reunimos quinzenalmente para estudarmos, debatermos junto com os professores do médio, para buscarmos essa visão integral com objetivo de que o aprendizado seja único” (FAETEC2).

O mesmo depoente, prossegue, exemplificando como ocorre essa integração na prática, dito de outro modo, o que os professores fazem para viabilizar essa configuração integrada:

- “Por exemplo, o aluno está fazendo aula de balé clássico comigo, que é uma dança do Período Renascentista, e ao mesmo tempo, na aula de história, está estudando o Renascimento. Outro exemplo ocorre no 3º ano, em que o tema é ‘O Rio de Janeiro e a Cena’, a geografia e a história se voltam para o Rio de Janeiro. Eles tiveram aula de dança popular, eu falei de samba, de jongo... Na verdade quem liga esses pontos é o aluno, obviamente” (FAETEC2).

Os excertos acima revelam uma proposta de ensino que busca trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, entretanto, essa realidade só se estabelece, pois há uma configuração curricular integrada e um corpo docente com formações específicas nas diversas áreas. Sabemos que essa não é a proposta da maior parte das escolas de educação básica pública, porém destacamos que a configuração curricular vigente e a falta de profissionais devidamente qualificados, em geral, inviabilizam que a perspectiva interdisciplinar aconteça. Para além de iniciativas isoladas de determinados grupos de professores, ou escolas, há que se ter uma mudança na configuração curricular, e mesmo, na formação do corpo docente que irá atuar. Do contrário, permaneceremos em propostas interdisciplinares esvaziadas, que em alguns casos, só ocorrem no papel, ou mesmo em uma perspectiva folclórica (CANEN/IVENICKI, 2014). Neste sentido, destacamos a seguinte fala:

- “Objetivamente, o que eu vejo muito nos projetos que estão dizendo que estão dialogando, são danças populares junto com os temas africanos, ou com regionalismos brasileiros, isso é bem evidente, mas eu vejo uma coisa muito mais subjetiva, que está dentro do nosso corpo. Está na memória corporal dos

alunos que participarem de uma aula de dança com improvisação, por exemplo. Acho que é isso! Muito mais do que propriamente cercado de determinados festejos” (SEEDUC1).

No âmbito da mesma questão, um depoente ressalta que se deve buscar um ensino mais integrado, conforme o destaque abaixo:

- “Então nós temos que sair dessa coisa de trabalhar as áreas separadas, quem sabe não surge uma ideia revolucionária de um aluno aí, a gente tem que jogar. A dança querendo ou não, as artes em geral, elas dialogam com muitas disciplinas. A gente vive ainda naquela coisa do ensino das gavetas. A dança não acontece estagnada, a arte muito menos” (MES).

Três depoentes ressaltam que os conhecimentos próprios da dança/corpo deveriam estar presentes na própria formação dos professores, ou mesmo, em âmbito escolar. Eles destacam ser difícil o professor ensinar algo que ele desconhece. Deste modo, as falas apontam para uma formação que também esteja alicerçada em uma perspectiva interdisciplinar, como constatamos a seguir:

- “É uma questão muito difícil porque a gente vive numa sociedade que não tem conexão com o corpo, intelectualizada demais e incorporada de menos. Eu sinto que se a gente pudesse ter um trabalho de corpo para os professores, para ajudá-los primeiro a integrarem essa informação, esse conteúdo, e a partir do corpo poder passar essa informação, também de outra maneira. Isso seria um trabalho de transformação simples e que teria um impacto muito grande. E seria a única maneira, eu acho, de agregar os conteúdos. Nesse sentido, eu acho que os professores de dança e de teatro são os grandes guerreiros, nossa função é essa” (SME).

- “Não só pelo aluno, pelos professores também, porque quando estamos numa escola... a educação ela tem que ser de cima para baixo, e para os lados. Eu acho que é formativo para todo mundo. A gente precisa aprender, e ensinar aos alunos e aos colegas. Então, para muitos colegas faltam conhecimentos, basicamente é isso que eu quero dizer. Na hora de utilizar, de lançar mão das ferramentas que se tem, entendeu?” (FAETEC2).

- “Esse trabalho que estou fazendo com a medicina, que eu digo: - ‘Qual é o elemento básico da dança? É o corpo não é? O que mais as pessoas precisam hoje?’ As pessoas estão descorporificadas... não vou dizer que estou devolvendo o corpo das pessoas, porque eu não tenho esse poder, mas no mínimo

estou colocando elas em contato com elas próprias. E isso é tão importante, então acho que a dança tem a chance de fazer isso, a dança, o teatro também, mas a dança porque de repente não vai pela palavra, pelo racional, o que às vezes o teatro se apega muito” (PES).

Concordamos com as falas destacadas, pois, de fato, torna-se difícil vislumbrar um ensino integrado, interdisciplinar, se toda a formação do professor é realizada disciplinarmente. O propósito não é transformar o professor em um exímio bailarino, não se trata disso, entretanto, se lhe falta um diálogo corporal, prático, sua atuação fica comprometida neste sentido. Na fala a seguir, o depoente aponta que a fragmentação está na própria formação, e que atualmente o currículo das licenciaturas onde leciona já não se organiza mais por áreas de conhecimento, entretanto, diz ser ainda cedo para avaliar.

- “A universidade em que leciono mudou o curso de licenciatura para quebrar com essa coisa de didática da dança, didática da matemática, uma das expectativas do grupo que estruturou essa modificação curricular foi justamente dizer: - ‘A gente reclama tanto que a escola está fragmentada, compartimentalizada nas caixinhas, só que a gente faz isso na própria formação do aluno’. Então ao quebrar isso, na formação dos licenciandos, acreditamos que iria se refletir na escola, mas só veremos se isso funcionou daqui a alguns anos, quando esse pessoal estiver inserido na escola, por enquanto não temos elementos para avaliar” (PES).

Não defendemos uma formação aligeirada, nem tampouco que todos devam aprender a dançar, mas, acreditamos que para propostas de ensino mais integradas, interdisciplinares emergirem há que se ter uma quebra de barreiras e isolamentos disciplinares, antes mesmo à atuação docente. Defendemos que a formação docente proporcione o diálogo na diferença e na multiplicidade (GALLO, 2009), pois o professor, em atuação na escola, torna-se peça chave para viabilizar uma educação mais integrada e menos isolada. Conforme indica a fala a seguir:

- “Então eu acho que nesse primeiro momento, ter um profissional capacitado, qualificado, que entenda aonde ele precisa intervir, para que ele possa propor, enfim, para que ele possa se aproximar dessas disciplinas, porque eu entendo e eu consigo perceber que há uma possibilidade de diálogo muito grande com outras disciplinas, matemática, português, até em

função dos parâmetros, dos conteúdos que podem ser trabalhados na dança” (FRI).

Destacamos a linguagem da dança, por ser objeto de estudo da pesquisa em questão, entretanto, compreendemos que a reflexão pode se estender a todas as áreas de conhecimento do currículo. É importante que um processo de ensino/aprendizagem, no contexto atual, se estabeleça com base em propostas que visem à integração dos conhecimentos, considerando a multidimensionalidade e a complexidade do processo de ensinar e aprender. A integração não nega a disciplina, uma coisa não exclui a outra. Compreendemos que só é possível integrar aquilo que existe, neste caso, a proposta é pensar em proposições que façam dialogar as diferentes áreas de conhecimento, resguardando seus distintos aspectos e conteúdos.

Diante dos dados, destacamos que os nove depoentes acreditam em propostas interdisciplinares para o ensino de dança na escola, entretanto, de acordo com as evidências não foi possível identificar uma posição que prevalecesse. Dois depoentes destacaram o ensino de dança em diálogo com a matemática, três destacaram o diálogo da dança com a alfabetização e com a interpretação teatral, além da possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente em evento pontuais, como Feira de Ciências. Dois depoentes ressaltaram a importância do Curso Técnico em Dança oferecido pela FAETEC, como um curso que visa à construção de um currículo integrado, em que os conhecimentos ocorrem interdisciplinarmente, fato que só é possível, inclusive, por contar com um corpo docente devidamente qualificado. Um depoente destacou que os projetos que se dizem interdisciplinares enfocam mais a questão da pluralidade cultural, em detrimento de propostas mais alargadas de diálogo entre diferentes áreas de conhecimento. Três apontaram para a necessidade dos conteúdos relacionados à dança/corpo estarem presentes na formação dos professores. E, finalmente, um depoente declarou ser mister um ensino mais articulado.

Neste sentido, entendemos que propostas interdisciplinares precisam considerar o ensino em uma perspectiva mais abrangente, para além de uma ênfase conteudista, em que prevaleça o saber disciplinar (GAUTHIER, 2006), ou o conhecimento **para** a prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), mas que conceba o ensino em uma perspectiva reflexiva (SCHÖN, 2000), em que professores considerem o processo de ensino e aprendizagem com postura investigativa (COCHRAN-SMITH e LYTLE,

2002), e que as diversas áreas de conhecimento curricular possam se aproximar em uma direção mais condizente com o contexto atual.

#### **4.2.2- Desafios para a interdisciplinaridade por meio da dança**

Do total de depoentes, três destacaram alguns aspectos que impedem que a interdisciplinaridade se estabeleça. Inicialmente, um depoente afirmou ser a própria configuração espacial da sala de aula um entrave para o diálogo entre os alunos e o professor, conforme verificamos:

- “A sala de aula é desenhada numa configuração de palco italiano. O professor está à frente, e as crianças estão disponibilizadas num quadrado de maneira que elas não se relacionam. E aí quando elas começam a fazer um movimento de se relacionar, que é o caos que a gente está vivendo hoje na educação, são as crianças tentando se relacionar, saindo do lugar, o professor manda elas sentarem para que elas entulhem aquela informação toda dentro da cabeça” (SME).

Neste sentido, identificamos no excerto supracitado que a própria disposição da sala de aula impede o diálogo entre os próprios alunos, e destina ao professor o local de destaque como aquele que professa um saber (ROLDÃO, 2007). No que se refere ao processo de ensino/aprendizagem prevalece a concepção de aluno como mero receptor de informações, fato que acaba por dificultar o diálogo e impede uma postura investigativa (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 2002) por parte de professores e alunos.

Outra questão destacada é a resistência dos professores que, em alguns casos, não se interessam em sair dos seus espaços, como nos aponta o entrevistado SEEDUC1:

- “Aí esbarra naquilo que eu falei da resistência dos outros professores. Eles não ganham para isso, eles são obrigados a fazerem os projetos, só que os projetos são muito mais no papel, e nós fingimos que estamos executando, do que propriamente eles acontecem” (SEEDUC1).

E, finalmente, um depoente destacou como desafio para que a interdisciplinaridade se estabeleça o estereótipo e a visão utilitária destinada ao ensino de dança na escola.

- “Então eu acho que se houvesse uma aproximação com as outras disciplinas, isso seria mais fácil de trabalhar, até pensar numa interdisciplinaridade, mas eu acho que esse contato é muito difícil em função desse estereótipo da dança enquanto uma disciplina que está lá para ser a alegria das crianças, ou para ser um passatempo, ou para o aluno gastar energia e voltar mais calmo para aula de português e não ficar se mexendo todo” (FRI).

É possível traçar paralelo entre o ensino de dança na escola e a perspectiva do multiculturalismo pós-colonial, ancorado na abordagem pós-estruturalista (CANEN/IVENICKI, 2014). Nessa perspectiva os alicerces ideológicos da construção discursiva devem ser interrogados, de modo a desafiar processos hegemônicos na construção dos discursos destinados ao currículo, carregados de preconceitos e estereótipos. No caso do ensino de dança, diante de um espaço escolarizado em que a qualidade do que se propõe não é, necessariamente, questionada, tudo que é proposto de diferente é bem vindo. Assim como nos aponta Strazzacappa “Não importa o que é oferecido, desde que seja oferecido algo” (2012, p. 20). Compreendemos que enquanto essa visão utilitária da dança prevalecer nos discursos, ela terá dificuldade em se estabelecer no currículo escolar e promover um ensino com criticidade, diálogo e criatividade, que a dança na escola básica pode oferecer.

O mesmo depoente ressaltou que para tentar vencer esses desafios é necessário que o professor de dança tenha uma boa relação com os gestores. Deste modo, ele acredita ser possível garantir a inserção da dança no currículo de uma maneira mais definidora, conforme observamos:

– “Uma boa relação com a direção, para que a direção pudesse mesmo entender a participação da dança na escola. E aí eu acho que é um trabalho muito lento, mas ao mesmo tempo muito definidor, porque se você consegue ter uma direção que entenda e que garanta esse espaço da dança, você automaticamente começa a se inserir nas discussões com os professores, começa a se inserir no calendário da escola e aí você começa a propor” (FRI).

Como desafios apontados pelos depoentes para que a interdisciplinaridade ocorra, uma fala ressaltou a configuração espacial da sala de aula que inibe uma postura de diálogo, investigativa, por parte de alunos e professores. Outra apontou a resistência dos professores para saírem de seus espaços e participarem de projetos

interdisciplinares. E, finalmente, emergiu a questão referente ao estereótipo e à visão utilitária da dança na escola, que impede que ela se estabeleça com o investimento que merece. Deste modo, compreendemos que tais aspectos podem vir a ser superados e combatidos pelos professores se visamos uma inserção para o ensino de dança na escola em uma perspectiva mais integrada, condizente com as demandas da escola e do conhecimento no/do tempo presente.

Deste modo, diante das discussões travadas neste capítulo, no que se refere às *concepções metodológicas para o ensino de dança na escola básica* buscamos inventariar como nossos sujeitos compreendem o ensino de dança na escola, o que eles sabem e fazem para ensinar essa linguagem na escola básica. Para tanto, identificamos quais metodologias e estratégias de ensino sedimentam suas práticas, de acordo com suas visões. Foi possível perceber que embora haja uma diversidade muito grande nas questões destacadas, elas se contextualizam positivamente e dialogam com as concepções de ensino esboçadas no início deste capítulo. Percebemos ainda, uma forte tendência para uma perspectiva de um ensino de dança menos estereotipado, aberto a propostas que estimulem o diálogo, a mediação, os processos criativos, e principalmente que visem à construção de uma dança plural, em que os diferentes corpos possam dialogar.

Em relação à *Interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola* foi possível depreender que os professores afirmam ser possível a proposição de um ensino de dança em diálogo com as diferentes áreas de conhecimento do currículo. Como dito no início desta seção, não se trata de estar a favor de, e sim, de agir com. Neste sentido, os professores destacaram algumas possibilidades para esse diálogo, e apontaram para alguns entraves que dificultam essa ligação. Destacaram, por exemplo, que se a formação docente fosse alicerçada em uma perspectiva interdisciplinar favoreceria essa visão na ação docente futura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este trabalho tecendo algumas considerações que sumarizam as principais contribuições da pesquisa desenvolvida.

Embora o Brasil seja considerado um país dançante, vibrante e corporal (MARQUES, 2010), e a dança na escola desperte o interesse dos alunos, pois, via de regra, eles gostam de se expressar por meio da dança, ainda assim, ela permanece como uma linguagem pouco debatida em âmbito escolar e acadêmico. Suas possibilidades na escola, em geral, são desconhecidas pela própria comunidade escolar, dificultando ainda mais a sua inserção no currículo. Diante deste panorama pouco favorável, e por isso mesmo, desafiador, procuramos reunir, nesta parte final, as questões que se fazem desafios e que, por isto, julgamos mais pertinentes em torno do objetivo da pesquisa que foi compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar.

O primeiro grande desafio diz respeito à identificação dos sujeitos da pesquisa (professores graduados em dança que estejam atuando com este ensino na escola básica pública). Embora possa parecer pouco relevante, o processo de captura desses professores coloca em evidência uma questão determinante para a inserção da dança no currículo escolar: a falta de profissional certificado para trabalhar com dança na escola representa, no nosso entender, um entrave para que as aulas de dança sejam oferecidas com o investimento que merecem. O fato é que ainda são poucos os concursos para a área, mesmo existindo hoje no Brasil 47 cursos superiores de dança, sendo três no Município do Rio de Janeiro. Como se pode ver, o ingresso desses professores no sistema público de ensino não foi garantido. Quando o professor de dança consegue se inserir nas redes de ensino, aquelas que por ventura já estão aceitando esses professores em suas escolas, sua atuação causa/gera dúvidas sobre como se estabelecer. Constatamos que a falta de informação sobre a natureza da dança na escola, ou mesmo, a falta de espaço adequado para as aulas, em alguns casos, abafa a atuação desse professor. O docente se vê, em geral, conduzido a exercer seu ofício em abordagem polivalente, ou mesmo, reduz sua atuação a visões utilitárias da dança, em momentos

pontuais, para que “as pessoas vejam que estamos produzindo alguma coisa artística na escola” (SEEDUC1).

O segundo desafio, relacionado ao anterior, tem a ver com a necessidade de tornar concreto, real, realizável o que apontam os documentos legais, normatizadores e orientadores sobre o ensino de dança. Nossa pesquisa deixa ver que, embora o ensino de arte seja garantido por lei, e a dança represente uma das suas linguagens, ainda assim, é difícil localizarmos prática de seu ensino na escola. Tal fato se situa como um fosso entre o aspecto legal e o que efetivamente acontece no contexto da prática. Enquanto esse descompasso continuar existindo, a dança terá dificuldade para se estabelecer no currículo da educação básica.

O terceiro desafio reside nas diferentes posições que este ensino pode assumir. Nos documentos destinados ao ensino de arte, a dança recebe tratamento de linguagem artística, já nos documentos destinados à educação física, a dança se caracteriza pelo aspecto da vivência prática, ligada ao conjunto da cultura corporal do movimento. Essa dupla presença, que poderia ser benéfica, contrariamente, tende a pulverizar esforços, dificultando a inserção da dança no currículo escolar. Nossa defesa é no sentido de que a dança no currículo seja incorporada como linguagem pertencente ao campo da arte. Nessa perspectiva, o ensino de dança desenvolve a parte prática, porém não se limita a ela. Esse descompasso foi verificado em documentos no âmbito nacional, como os PCNs de arte e de educação física, em documentos locais, como o Currículo Mínimo de arte e de educação física da SEEDUC/RJ, assim como na Base Nacional Curricular Comum, ainda em elaboração.

O quarto desafio se volta para a formação do professor de dança. No decorrer da pesquisa, buscamos discutir quais demandas são endereçadas à formação dos professores de dança. Quais saberes (COCHRAN-SMITH E LYTTLE, 2002; GAUTHIER, 2006) devem ser mobilizados para fazer com que essa proposta de ensino realmente aconteça? Percebemos que na formação do professor de dança prevalece a construção de um professor híbrido, que denominamos artista-docente (MARQUES, 2011). Seu reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) é composto de saberes artísticos, em geral adquiridos antes mesmo de seu ingresso na graduação, e saberes que envolvem o ensino, inseridos em contexto contemporâneo. Entretanto, no contexto da prática escolar, observamos que ocorre um dualismo que acaba por separar o artista do

professor (MARQUES, 2011), como se o artista tivesse que deixar de ser artista para ser professor. Defendemos a superação dessa dualidade, ou seja, pensar na possibilidade do artista-docente, a partir do seu reservatório de saberes (conhecimentos artísticos e também pedagógicos), atuar para promover a inserção da dança no currículo para além de uma perspectiva homogeneizada e padronizada. Acreditamos ser possível inserir processos criativos, inerentes a formação artística, em contexto escolar, sendo o professor de dança um sujeito potencial para este movimento e afirmação.

O quinto desafio emerge do processo de inserção da dança no currículo. Ao analisarmos a visão dos professores sobre isto, deparamo-nos com quatro aspectos: produção de conhecimento por meio do corpo; possibilidade de trabalhar questões sociais e humanas; questões multiculturais presentes na inserção da dança no currículo; dificuldades estruturais para o ensino de dança na escola. Os dados revelaram que a inserção da dança no currículo ainda é um evidente desafio para os professores de dança. Mesmo que este ensino promova a produção do conhecimento por meio do corpo, aspectos contextuais e estruturais da organização e gestão da escola, assim como sua concepção e prática curricular, desafiam os professores de dança. A possibilidade de trabalhar questões sociais e humanas permite que a dança possa vir a minimizar a violência e, ainda, atuar na desconstrução de conceitos éticos e estéticos destinados ao corpo. Diante do exposto, indagamos: como não garantir este ensino na escola? Questões multiculturais presentes na inserção da dança no currículo foram destacadas pelos depoentes, em especial a perspectiva folclórica (CANEN/IVENICKI, 2012), que reduz a pluralidade cultural em momentos pontuais, fato que contribui para fazer prevalecer um ensino de dança centrado em uma visão utilitária. Defendemos que as questões que envolvem a pluralidade cultural, assim como gênero, raça e etnia devam ser trabalhadas ao longo do período escolar, visando uma dimensão constitutiva da formação humana e conseqüentemente integradora do currículo. Os dados apontaram ainda para as dificuldades estruturais para o ensino de dança na escola, que impedem que a dança possa ser oferecida com qualidade e segurança.

O sexto desafio, ligado ao anterior, decorre da especificidade da dança no currículo escolar. Ao longo deste trabalho destacamos que a dança promove a circularidade de conhecimento sobre ela mesma; fomenta o diálogo entre o sujeito, seu corpo e o movimento; incentiva o conhecimento corporal; estimula a percepção e a

sensibilidade. Entretanto, não foi possível identificar nas falas de nossos depoentes uma posição prevalecente sobre o ensino de dança. Apesar de todos os depoentes tenham afirmado que o ensino de dança na escola seja diferente das aulas de dança oferecidas em outros contextos institucionais, identificamos não haver consenso entre o grupo de depoentes do que seja específico deste ensino na escola. Compreendemos o achado por meio de duas perspectivas: a primeira, enfatiza que o ensino de dança se caracteriza pela diversidade, deste modo, apontar um aspecto implicaria em reduzi-lo. A segunda, e a mais preocupante, é que ainda não está claro para o próprio campo o que é específico deste ensino na escola, o que contribui para que a dança permaneça em posição frágil, visto que não se expressa formalmente as diferenças entre o ensino de dança na escola das demais instituições em que ele também pode ocorrer.

O sétimo desafio se relaciona com a visão dos professores de dança acerca de seu ensino e, conseqüente, sua inserção no currículo escolar. A pesquisa buscou identificar quais concepções sedimentam as visões dos professores de dança, quais metodologias e estratégias de ensino alicerçam suas práticas. De que maneira suas proposições contribuem para que a linguagem da dança se estabeleça no currículo da educação básica? Os dados demonstraram que prevalece para o ensino de dança uma concepção dialógica, mediadora, que se estabelece (em determinadas circunstâncias) pela negociação. Foi enfatizada a importância do planejamento, e ainda, a possibilidade de se trabalhar por meio das aulas de dança propostas para uma formação cultural mais abrangente. Os dados revelaram também a dança criativa como proposta de metodologia, e a recorrência aos estudos de Laban, em especial para trabalhar questões espaciais. Consideramos que os entrevistados se posicionaram de modo diverso, não permitindo depreender qual concepção sustenta o ensino de dança na escola. Compreendemos que essa diversidade é positiva e revela a riqueza peculiar desta linguagem, que a nosso ver não deve se limitar a perspectiva prática. Acreditamos e aqui defendemos que este ensino pode promover conhecimentos que incluam o corpo e a dança em uma perspectiva artística para além de o simples mover-se. A dança, o dançar, pode vir a se tornar uma ferramenta potente na escola, ao lado e junto de outros conhecimentos consagrados historicamente no currículo da educação básica.

No que se refere à aula propriamente, deparamo-nos com mais uma diversidade em relação ao que faz o professor de dança para ensinar. Suas metodologias e

estratégias revelam concepções de ensino plurais, não sendo possível afirmar uma tendência prevaiente. Como subsídios para suas aulas, os professores destacaram o uso de materiais diversos, a relação entre a música e a dança, o uso da improvisação, o uso de suporte audiovisual, o trabalho com projetos, além da presença da perspectiva multicultural folclórica. Destacamos que a pluralidade, presente nas concepções e nas ações dos professores (o que eles sabem e fazem), representa a diversidade peculiar a sua própria formação. O reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) do professor de dança é composto por um amálgama entre os saberes artísticos (adquiridos antes mesmo de ingressar na academia), acadêmicos (da graduação) e aqueles desenvolvidos no próprio ofício docente, denominado por Cochran-Smith e Lytle (1999) de conhecimento *na* prática e por Gauthier (2006) de *saber da ação pedagógica*. É esse amálgama que permite ser a atuação dos professores de dança tão plural e diversa, fato que compreendemos como fator positivo e promissor para este ensino na escola.

Ainda no que toca ao sétimo desafio, nossa pesquisa se preocupou em investigar como a linguagem da dança pode vir a se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo, a partir do pressuposto da interdisciplinaridade. Deparamo-nos com dois aspectos principais: propostas interdisciplinares para o ensino de dança na escola; desafios para que a interdisciplinaridade se estabeleça. O grupo de depoentes destacou ser possível trabalhar a dança na escola em perspectiva interdisciplinar. Entretanto, ao terem que verbalizar destacaram aspectos distintos, indicando de acordo com suas vivências que o ensino de dança na escola pode dialogar com a matemática, a alfabetização, a interpretação teatral, a feira de ciências, e ainda, através do Curso Técnico de Dança (FAETEC) que visa à construção de um currículo integrado. Também foi evidenciada a necessidade dos conteúdos que envolvem a dança e o corpo estarem presentes na formação dos professores. Mais uma vez ganha relevo a questão da formação dos professores. De fato uma formação disciplinar dificulta uma posterior atuação interdisciplinar. Neste sentido, defendemos que é importante haver uma maior atenção para a formação dos professores, fazendo dialogar as diferentes áreas, resguardando seus distintos aspectos e conteúdos. No que se refere aos desafios para que a interdisciplinaridade se estabeleça, os professores salientaram que a configuração espacial da sala de aula, a falta de interesse por parte de alguns docentes em

buscar/aceitar o diálogo, e ainda, uma visão utilitária da dança, tornam-se problemas a serem superados.

Diante dos achados que se mostram desafios compreendemos ser possível um ensino de dança a partir do pressuposto da interdisciplinaridade, entretanto, faz-se necessária a superação de alguns desafios. Desafios estes que se revelam em aspectos mais abrangentes, como a formação do professor, e outros mais específicos, que se referem a contextos que envolvem o cotidiano escolar. Essa superação é determinante para fazer valer uma concepção mais alargada de ensino, que considere a multidimensionalidade e a complexidade do processo de ensinar e aprender.

Acreditamos que a dança na escola, ao invés de se isolar no contraturno, ou em eventos pontuais, pode vir a dialogar com as demais áreas curriculares, fato que não invalida suas especificidades, mas faz crescer e alavancar esse ensino. Neste sentido todos ganham, o currículo, a escola, e os alunos, que vivenciam um ensino mais integrado e mais próximo do tempo presente.

Finalizando, voltamos o foco para os sujeitos deste estudo. A pesquisa só foi possível porque conseguimos localizar um grupo minoritário, mas representativo e, mais que isto, pioneiro. Nossos investigados estão em diferentes instituições de ensino, delineando e construindo um campo. Ainda que a dança no currículo da escola básica esteja em posição frágil, verificamos que avanços foram alcançados. O aumento no número de cursos, a presença da dança em documentos oficiais, a inserção dos professores nas diferentes instituições de ensino, certamente contribuirá para a afirmação da dança no currículo escolar. Apontamos para a necessidade de novos estudos que tragam à cena a dança. Salientamos ainda, que o poder público deve garantir a entrada desses professores nas escolas, assim como a inserção da dança no currículo enquanto linguagem no campo da arte. Deste modo, acreditamos que a dança ganhará visibilidade se desvelando, incorporando na escola suas infinitas possibilidades para uma formação mais humana e integradora.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Orgs.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

ASSIS, T. S. de. **Avaliação da aprendizagem em Dança: um trânsito entre o dito e o feito em Escola Municipais de Salvador**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BARBOSA, A. M. & CUNHA, F. P.. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, A. R. de. **Trilhas e partilhas na prática pedagógica em dança Afro-brasileira**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192) Acesso em: setembro de 2015.

BRASIL. **Currículo Mínimo de Arte**. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Currículo Mínimo de Educação Física**. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5692/71 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997ª.

DURU-BELLAT, M. Conhecimentos ou Competências: o que transmitir? **CadernosCenpec**, v.3, n.2, p. 251-258, jun/2013.

CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CANDAU, V. M. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In Candau V. M. F. (org.) **Didática Crítica Intercultural: Aproximações**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 19-54, 2012.

CANEN/IVENICKI, A. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: Santos, L. L. de C. P. & Favacho, A. M. P. (orgs), **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Ed. CRV, p. 237-250, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo para o desafio a xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. **Revista Conhecimento e Diversidade**, v.6, n.11, p. 89-98, 2014.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. 1999. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. In *Review of research in education*, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association.

\_\_\_\_\_. and Lytle, S. L. 2002. **Teacher Learning Communities**. **Encyclopedia of Education**. 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores)

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAVO, C. de S. R. **A criança, a dança e a sociabilidade na escola**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

CRUZ, G. B. da. et al. **Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e formação docente: apontamentos teóricos. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Paraná, vol. 2, n. 1, p. 1-16, 2003.

DAMASIO, C. A dança para crianças. In: ANTUNES, A. et al. **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, p. 223 - 245, 2000.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA (2004). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES\\_0195.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf) Acesso em: agosto de 2015.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.24, n.83, p. 601-625, 2003.

DURU-BELLAT, M. Conhecimentos ou Competências: o que transmitir? **CadernosCenpec**, v.3, n.2, p. 251-258, jun/2013.

EARP, H S. Noticiário. In Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Ano VIII, n. 8, 1954-1955. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1945. Disponível em: <HTTP://www.ceme.eefd.ufrj.br/docs/mdenefd.html>. Acesso em: janeiro de 2016.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4ª Edição. Porto/PT: Editora Porto, 2002.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro, 2011.

FRANKEN, J. G. **Dança na escola e a construção do co(rpo)letivo: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREITAS, L. M. de. **O ensino de dança nas Escolas Municipais de Corumbá-MS: realidade e contradição**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª Edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GALLO, S. **A organização do currículo**. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! Programa Salto para o futuro: TVBrasil, Rio de Janeiro, 2009.

GIL, J. **Movimento Total: o corpo e a dança**. São Paulo, Iluminuras, 2004.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria & Educação**, v. 2, n. 02, p. 230-254, 1990.

GOODSON, I. F. Processos de mudança e períodos históricos: uma perspectiva internacional. In: **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, p. 59-72, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOLY, I. Z. L. **Corpo e espaço na prática musical de orquestra: por uma educação humanizadora**. Anped, Gt de Educação e Arte, 34ª Reunião Anual, Natal/RN, 2011. Disponível em < <http://34reuniao.anped.org.br> >. Acesso em: dezembro de 2014.

- LABAN, R. V. **Domínio do Movimento**. 5ª Edição. São Paulo: Summus, 1978.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; Mainardes, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.
- MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia dos temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje** – textos e contextos. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. Oito razões para ensinar dança na escola. In: ICLE, G. (Org), **Pedagogia da Arte: Entre Lugares da Escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.
- MILLS, W. C. **A Imaginação Sociológica**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo; oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz- Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), v. 9 n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.
- MINAYO, M. C. (Org) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 33ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 2011.
- MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 33-47, 2013.
- OLIVEIRA, L. F. de Perspectiva e Emergência de Construção de uma Análise Decolonial: conclusões? In: **História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Imperial Novo Milênio, p. 263-286, 2012.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES ARTES CÊNICAS (2013). Disponível em: [http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104941/O\\_C\\_ArtesCenicas.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104941/O_C_ArtesCenicas.pdf)  
Acesso em: agosto de 2015.

PORPINO, K. O. de. **Dança, corpo e estética: o contexto de grupos de bairro.** Anped, GT de Educação e Arte, 34ª Reunião Anual, Natal/RN, 2011. Disponível em < <http://34reuniao.anped.org.br> >. Acesso em: dezembro de 2014.

PROJETO DE LEI 7032/2010. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_emendas;jsessionid=434AADA1FC504E0816F11DA07BEFACFE.proposicoesWeb2?idProposicao=470941&subst=0](http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas;jsessionid=434AADA1FC504E0816F11DA07BEFACFE.proposicoesWeb2?idProposicao=470941&subst=0)  
Acesso em: outubro de 2015.

PRONSATO, L. **Do estágio supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal.** Anped, Gt de Educação e Arte, 35ª Reunião Anual, Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em < <http://35reuniao.anped.org.br> >. Acesso em: Dez. de 2014.

REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA (2010). Disponível em: <http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf> Acesso em: agosto de 2015.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** v.12, n.34, jan/abr 2007. [94-103].

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, L. N. D. E. **Formação de professores centrada na pesquisa: os embates entre teoria e prática.** Anped, Gt de Didática, 35ª Reunião Anual, Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em < <http://35reuniao.anped.org.br> >. Acesso em: julho de 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVANO, C. **A Dança na Escola: desafios e perspectivas sobre o ensino da dança em escolas do Rio de Janeiro.** 2012, 65 f. Monografia (Especialização em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOTER, Sílvia. **Dança nos parâmetros curriculares nacionais: dupla presença?** Não publicado: Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, J. B. L. de **Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber.** Anped, GT de Educação e Arte, 36ª Reunião Nacional, Goiânia/GO, 2013. Disponível em < <http://36reuniao.anped.org.br> >. Acesso em: dezembro de 2014.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos Cenpec**. v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

STRAZZACAPPA, M. “A Tal Dança Criativa: afinal, que dança seria?” In: TOMAZZONI, A. et alii. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

STRAZZACAPPA, M. MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança**. 4ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978.

VALLE, F. P. de & ICLE, G. **Contraconduta como prática de formação: um estudo com alunos de graduação em dança**. Anped, Gt de Educação e Arte, 35ª Reunião Anual, Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em < <http://35reuniao.anped.org.br> >. Acesso em: dezembro de 2014.

WOSNIAK, C. Bacharelado e/ou Licenciatura: quais as opções do artista da dança no Brasil? In: TOMAZZONI, Airton et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

YOUNG, M. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S. & STORR, S. (orgs.) **Sociologia da Educação II. Antologia**. Lisboa: Horizonte, p. 151-187, 1982.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, p. 11-31, 2013.

## ANEXOS

1) Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE):



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA VISÃO DE PROFESSORES  
MESTRANDA: CECÍLIA SILVANO BATALHA  
ORIENTADORA PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> GISELI BARRETO DA CRUZ

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa elaborada por Cecília Silvano Batalha, mestranda do PPGE/UFRJ. A pesquisa intitulada “ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA VISÃO DE PROFESSORES” objetiva compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar.

Sua contribuição se restringirá em responder uma entrevista semiestruturada que conjuga questões fechadas e abertas. Caso seja dada a sua permissão, a entrevista será gravada para que, posteriormente, os registros sejam utilizados na construção e análise dos dados. Destacamos que garantimos o sigilo da identificação de sua identidade.

Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Firmamos que a sua participação na pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Lembramos que trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo e a identificação ficará restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá contactar a pesquisadora no endereço Dionísio Erthal nº 69 apto 508 bloco 01, Santa Rosa - Niterói, ou pelos telefones: 2621-7953 e 99478-1009, ou ainda pelo e-mail: [ceciliasilvano@yahoo.com.br](mailto:ceciliasilvano@yahoo.com.br).

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Professor(a) Participante**

\_\_\_\_\_  
**Cecília Silvano Batalha**

2) Roteiro para entrevista com os professores de dança:



### **Roteiro para entrevista a ser realizada com os professores de Dança**

#### **Eixo I: Formação e trajetória profissional**

1. Faça um breve relato sobre o seu percurso formativo e profissional.
2. Qual foi a principal razão para você cursar Licenciatura em Dança?
3. Há quanto tempo dá aulas de Dança? Em que contexto? Qual é o seu regime de contratação?

#### **Eixo II: Ensino de Dança**

4. O que você pensa sobre o ensino de Dança na escola?
5. De que maneira você acredita que esse ensino possa se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo?
6. Qual a diferença entre o ensino de Dança na escola, das aulas de Dança oferecidas em ONGS ou em academias de Dança?
7. Quais estratégias você utiliza para ensinar Dança na escola?

Check List:

- 1) Formação do professor de dança
- 2) Inserção da dança no currículo
- 3) Interdisciplinaridade
- 4) Especificidade da dança na escola
- 5) Concepções prevalecentes

3) Carta de solicitação de entrevista:



### Solicitação de entrevista

Prezada Pesquisadora

Profª Drª Márcia Strazzacappa:

Venho solicitar-lhe uma entrevista a respeito da inserção do ensino de dança no currículo da educação básica e pública, uma vez que este é meu objeto de estudo. Sou Bacharel em Dança e Licenciada em Educação Física, pela UFRJ. Atuo como professora de educação física na educação básica nas Redes de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e do Município de Niterói/RJ. Atualmente sou mestranda em educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ (PPGE/UFRJ).

Estou na fase da escrita da dissertação cujo título provisório é *Ensino de dança na escola: concepções e práticas a partir da visão de professores*, sob orientação da Profª Drª Giseli Barreto da Cruz. Objetivamos neste estudo, analisar concepções e práticas sobre o ensino da dança, na educação básica e pública, a partir da visão de professores com formação superior em dança, buscando compreender quais concepções prevalecem e como suas ações contribuem (ou não) para inserção da dança no currículo escolar.

Tomei a liberdade de escolhê-la como uma das minhas teóricas de base, por acreditar que sua bibliografia muito vem a contribuir com minha pesquisa. Quando soube de sua presença na Anped, fiquei muito feliz, e pensei em entrevistá-la pessoalmente. Gostaria de pedir-lhe para me ceder um pouco de seu tempo, farei algumas perguntas, e mais tarde, após transcrevê-las, enviá-las-ei por e-mail. Caso concorde, irei anexá-las em minha pesquisa.

Certa de sua colaboração, agradeço antecipadamente.

Rio de Janeiro, 04 de outubro de 2015.

Cecília Silvano Batalha

#### 4) Transcrição da entrevista com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Strazzacappa

##### 1) Conte-nos um pouco sobre sua trajetória formativa e profissional:

- “Eu comecei em academia de ballet, chamava Bete Rodrigues, e depois, posteriormente, eu fiz o conservatório, chamava Conservatório Campinas. Vinha da ginástica rítmica desportiva, ginástica olímpica, por causa da equipe da escola. Na faculdade, quando terminei o colegial, fui fazer Faculdade de Pedagogia, eu já tinha interesse em dança na época, mas a única Faculdade de Dança que tinha era na Bahia, e eu não tinha interesse nenhum em ir para lá. Só que quando eu estava me graduando em Pedagogia, abriu o primeiro curso de Dança na Unicamp, no interior do Estado de São Paulo. Eu prestei o vestibular, que foi de meio de ano, e fui então da primeira turma do curso de Dança da Unicamp. Então foi por aí, eu tinha acabado pedagogia, fiz dança, então fui da primeira turma, e em seguida, como eu estava na Unicamp, eu prestei o mestrado, e fui fazer mestrado em Educação, já sobre dança. Aí eu levei os dois cursos, o mestrado com a segunda graduação, e ao mesmo tempo eu prestei um concurso e fui trabalhar no LUME, na época chamava: Laboratório da Unicamp de Movimento e Expressão, que era dirigido por Luis Otávio Bournier, e aí eu falo que minha formação em Teatro aconteceu por esse grupo. Eu fui embora para França, mas para não andar de lado, andar para frente, eu ingressei no Doutorado lá, na Universidade de Paris Oito, no Departamento de Teatro, que na época era Estudos Teatrais e Coreográficos, ainda não tinha se firmado a dança, como dança lá, estava em processo ainda, então eu fui fazer meu doutorado nessa entre área. E assim que eu conclui meu doutorado, pintou um concurso na Faculdade de Educação na Unicamp, passei no concurso, entrei, então a partir desse momento eu comecei a trabalhar diretamente com a dança, então eu tava muito mais no teatro, a minha tese de doutorado tava abarcando a questão da Educação Somática, mas foi ao me tornar professora da Licenciatura em Dança da Unicamp, que eu enfiei o pé na questão do ensino de dança na formação do professor de dança”.

##### 2) O que você pensa sobre o ensino de dança na escola?

- “Então, assim que eu voltei para o Brasil em 2000, e assumi as disciplinas de licenciatura, eu primeiro fui me interar do que estava acontecendo. E isso foi em 2000, e as disciplinas da licenciatura em dança da Unicamp ainda eram específicas, então a gente ficava um ano e meio com a turma, isso era fundamental, a gente ficava um semestre com didática do ensino da dança, e depois dois semestres seguidos de prática de ensino e estágio supervisionado. Foi um momento de abrir espaços, porque quando eu chegava com os alunos de estágio para a escola, a escola olhava torto, porque assim: - O que vocês vêm fazer aqui? Professor de artes dá artes plásticas e dança

está na educação física. Então era um momento de abrir espaços, eu falava para eles: - Vocês têm que chegar lá, convencer, fazer projeto, abrir espaços mesmo para a escola. Na escola pública, isso foi uma coisa que eu sempre fiz questão. A Unicamp é pública, eu falava: - Faz parte da aprendizagem de vocês, até vocês dão um retorno para sociedade, pelo fato de serem alunos de uma universidade pública, voltar, dar um retorno para a escola pública. E deu certo! Foi uma coisa muito interessante, e eu aceitava também projetos, ONGS, projeto da própria prefeitura, como oficinas, que aceitavam também nossos alunos como estagiários. Então foi uma conquista, conquistar espaços, conquistar a confiança das diretoras com o nosso trabalho, foi toda uma construção. E aí eu fui tomar pé de toda uma discussão... que eu vinha de uma realidade francesa, que eles têm um maneira diferente de pensar. Primeiro todo bairro lá tem seu conservatório, e o conservatório tem: dança, música, teatro e artes plásticas. E toda quarta-feira na França, a criança tem o dia que ela não vai para a escola, mas a prefeitura abre o que eles chamam de Atelier Blue, que são os ateliês azuis, que é o espaço que a criança tem para desenvolver uma coisa artística, ou um aspecto religioso, ou o esportivo. Então, eu acho que eu trouxe essa outra maneira de pensar, que de certa forma, às vezes, entrava em choque com que os próprios alunos traziam dos outros cursos que eles tinham feito, mas daí eu falava: - Não é uma coisa contra a outra é uma coisa que complementa. Isso foi uma coisa bacana, até eu falar: - O que a gente tem que é nosso? E o que a gente tem que é nosso são as danças brasileiras. Então as danças regionais, como que a gente faz o trabalho da dança na escola dialogar com o que os próprios jovens e as crianças trazem? E Campinas é uma cidade relativamente grande que tem um milhão e duzentos mil habitantes, as escolas que os alunos iam fazer os estágios eram escolas de periferia que eram pouquíssimos campineiros, porque Campinas acaba trazendo muita gente de fora por causa da construção civil e das indústrias, então com isso eles chegaram e encontraram muita gente do Mato-Grosso, muita gente do Nordeste, então eu falei, vejam com eles o que eles trazem, as memórias das famílias deles, então foi muito interessante. As danças, as tradições, das canções, das brincadeiras, que a gente começou a ver que a mesma brincadeira tem nome diferente dependendo do lugar, então tudo isso a gente foi criando um repertório, um material para dialogar com visões de dança na escola e visões de corpos, esses corpos presentes e essa diversidade. Então foi um pouco esse...eu tive primeiro que identificar entrar em contato, para depois começar a construir. Então eu penso dessa maneira mais ampla. E eu falo uma coisa para os alunos e vou dizer para você. Na época que eu trabalhava especificamente com os alunos de dança, eu sentia sempre que eles estavam muito revoltados. Eles diziam assim: - A cheguei lá na escola e a diretora não me escuta! O supervisor reclamou do barulho... Sempre revoltados, eu falava assim: - Gente vocês estão chegando com uma coisa que é estranha, que faz bagunça, que

tira a carteira do lugar, vocês não precisam chegar com o pé no peito. Vocês têm que seduzir, vocês têm que conquistar, então vocês vão chegar com o sorriso no rosto, vão super cumprimentar a moça da cantina, o bedel que fica lá no corredor, porque na hora que vocês forem montar uma apresentação é com essas pessoas que vocês vão contar, para limpar o palco, esticar o pano...vocês têm que tratar bem, chegar e falar assim: - Gente, o que eu faço é a coisa mais bacana que tem no mundo! Eu adoro o que eu faço! E aí eles começaram a mudar a postura e eu falei assim: - Não é culpa da diretora. A diretora tem que gerir, toda aquela...claro! Você vai dar mais um pepino para ela? Você tem que chegar com a solução! E eu falei: - Tenham a paciência de explicar trinta vezes! Porque vai ter um momento que ela vai entender, agora a culpa não é dela, ela não entendeu até então! Ela não teve isso na formação dela! Pode ser que daqui a alguns anos a coisa mude, mas por enquanto a coisa é assim. Você vai chegar lá, você tem que convencer, sejam educados! Se precisar explicar de novo, você explica! A gente que é o culpado de se achar. Achar que a gente tá lá em cima, não...a gente tem que começar a explicar. E ter essa paciência, então com isso eu percebi que os alunos iam para o estágio, conquistavam esse espaço, a ponto de uma vez, uma aluna terminando o estágio, a diretora falou assim: - Não, você não pode ir embora! Eu quero que você continue aqui! Então isso é bacana! E aí eu falo, não é com o pé no peito, mas é a gente fazer esse movimento de sinuosa e entrar e conquistar o espaço. E isso é bacana, quando você vê que dá resultado. Eu também não acredito que exista “O ensino de dança na escola” e também “Um ensino de dança na escola”. Eu acho que existem possibilidades da dança na escola. Inclusive, nas aulas de educação física, daí eu posso falar de uma pesquisa minha que está publicada, que é quando eu entrevistei várias pessoas e eu pergunto: - Em que momento a dança apareceu na vida delas? E assim, muitas, mas muitas mesmo, era: - Ah...eu tava na escola, na festa...e a gente fez uma coreografia na aula de educação física. O outro foi a quadrilha...então a gente não pode desmerecer historicamente, pelo menos no Brasil, o papel que a educação física teve de ser o elo de ligação entre a criança e o movimento, não era o esporte, mas o trabalho que era expressivo e de lá a criança foi procurar uma escola fora e tal...então a gente não pode negar isso, não é? Todas essas danças que acontecem dentro do espaço escolar”.

3) De que maneira você acredita que esse ensino possa se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo?

- “Olha, quando a Unicamp mudou o curso de licenciatura para quebrar com essa coisa de didática da dança, didática da matemática, uma das expectativas do grupo que bolou essa modificação curricular foi justamente dizer: - A gente reclama tanto, mas tanto que a escola tá fragmentada, compartimentalizada nas caixinhas, só que a gente faz isso na

própria formação do aluno. Então ao quebrar isso, na formação dos licenciandos, a gente acreditou que isso iria se refletir na escola. Porque daí, eu que sou da dança e você da matemática, a gente vai estar junto e eu vou conhecer mais um pouco do seu trabalho e você do meu. Então a gente achou que era uma maneira e a gente só vai ver se isso funcionou daqui a alguns anos. Quando esse pessoal estiver inserido na escola, por enquanto, a gente não tem elementos para avaliar. Mas dentro dessa perspectiva, com esse grupo que é todo misturado, a gente manda eles para o estágio em duplas, que não são necessariamente da mesma área, e tem muita coisa interessante acontecendo. Por exemplo, peguei o exemplo da matemática com dança porque isso já aconteceu, de misturar um cara da matemática, com aquela cara de estranhamento, com um cara da dança...e aí assim, o que a gente tem em comum que a gente pode fazer? E eles perceberem e construírem sozinhos essa possibilidade de imaginar alguns jogos em que você trabalha com o conhecimento matemático, mas ao mesmo tempo com o conhecimento do corpo, e de criação. Então isso é bacana da gente ver acontecer, embora seja um exemplo aqui e outro ali. Eu acho que se dentro da escola, de fato, as pessoas pararem de pensar na sua caixinha e pensarem de fato nessa maneira mais inter, trans, mais integrada, eu acredito que vai fazer uma diferença. Esse trabalho que eu to fazendo com a medicina, que eu digo: - Qual que é o elemento básico da dança? É o corpo não é? Que é o que mais as pessoas precisam hoje, as pessoas estão descorporificadas. Não vou dizer que estou devolvendo o corpo das pessoas, porque eu não tenho esse poder, mas no mínimo estou colocando elas em contato com elas próprias. E isso é tão importante, então acho que a dança tem a chance de fazer isso, a dança, o teatro também, mas a dança porque de repente não vai pela palavra, pelo racional, o que às vezes o teatro se prende muito. Então eu acho que é por isso, o que a gente tem de mais básico”.

4) Qual a diferença entre o ensino de dança na escola, das aulas de dança oferecidas em ONGS ou em academias de Dança?

- “Sim. Eu até separaria, ONG, escola e academia, esses três segmentos mesmo. Eu acho que não é à toa também que quando a gente faz o estágio a gente coloca os alunos nesses três espaços diferentes, não é? Na escola, o papel da dança na escola, não é formar um bailarino, mas é fazer com que a criança tenha contato com isso que faz parte da sua cultura. Da sua cultura corporal, usando um termo da educação física, mas acho que faz parte do seu patrimônio imaterial que é dançar. Que ela entre em contato com seu próprio corpo, com a sua possibilidade por meio do corpo dizer alguma coisa, que não é da ordem da palavra, mas é da ordem da sensação. Então, a dança na escola ela vai ter isso como objetivo. Da criança consigo mesma, da criança com o outro, da criança com o espaço, e a possibilidade de querer, ou não, apresentar. Eu sempre falo que na escola, a apresentação acaba se tornando

uma obrigatoriedade. E eu falo, acho que é bacana apresentar porque a dança existe quando o outro olha, mas ao mesmo tempo eu não sei se tem que ser sempre a escola inteira, os pais, ou se pode ser uma turma com a outra, acho que há outras maneiras da gente colocar a dança em exposição. Nas ONGS o que a gente vê é assim, até uma crítica mesmo que eu faço. Existe ONG, pelo menos eu vejo na realidade de São Paulo, que têm como foco tirar...trabalhar com meninas que foram vítimas da violência, ou trabalhar com dança porque a dança ajuda a desenvolver a autoestima. Então, ela trabalha com a dança, mas de uma maneira muito específica. Que é uma perspectiva mais social, e aí só trabalha com meninas. Aí têm outras que trabalha com dança, com hip hop, aquela ideia do: - Vamos tirar o menino da rua! Aí eu falo que a dança tem que devolver a rua para a criança e não tirar a criança da rua. Independente do objetivo, a partir do momento que está dando dança, já tem um benefício que está sendo desenvolvido lá. Agora, qual é minha crítica a algumas ONGS? Ela trabalha com um jovem quase que profissionalizando esse jovem, as vezes têm ONGS que trabalham com dança assim: técnica A, B e C, depois vão fazer fisioterapia, serviço dentário, tem um monte de coisas... Eu não vou citar nomes aqui, mas têm duas bem conhecidas lá em Campinas. E que quando o jovem faz 17 anos e 11 meses, eles falam: - Até logo, muito obrigado e passar bem! Então quer dizer, a dança, junto com a música, era o maior foco, mas eles também tinham aula de digitação, informática. Aí faz assim: - Olha agora você vai para o estágio, você para a vida e tem tal e tal empresa precisando. Ou então: - Tal clínica que está precisando de recepcionista, de secretária. Coloca um sonho na cabeça dessas crianças, porque elas têm uma qualidade de trabalho que nenhuma outra academia de Campinas tem em termos de aula técnica, do professor que está lá, condição de sala, são ONGS assim com salas OH!!! A criança borda e faz espetáculo, monta o próprio figurino porque tem aula de costura e nanana...e aí quando acaba a menina fala que queria ser bailarina: - Você não entendeu! A dança era só para você ficar quietinha, bonitinha, ter uma boa postura, agora, o que você vai mesmo trabalhar é isso que a gente garante para você. Ser recepcionista, trabalhar no balcão, trabalhar na contabilidade... Então se é isso, por que não coloca essas crianças em uma escola técnica fazendo computação, inglês, photo shop, sabe? E aí é uma crítica dura que eu faço. Aliás, eu já fui chamada para um debate, e a pessoa ficou muito ofendida comigo, eu disse: - Repensem, por que vocês não dão a chance dessa criança ser alguma coisa? O que o Bertazzo acabou fazendo, e isso eu posso falar com propriedade, porque ele mesmo percebeu em sua trajetória, que isso acontecia, e aí ele criou uma companhia "Os cidadãos dançantes" para absorver esse público. Hoje a gente tem na Unicamp uma menina que foi egressa do grupo dele. Aí assim, a Unicamp criou a questão de cotas, aquela coisa toda, então isso é bacana. A gente tem outro exemplo desse, que é específico da dança, por ter inserido os meninos na dança, agora acabou porque acabou a verba, que era a Bamba

(sic) e durou quinze anos. Era um grupo que formava bailarinos, homens de ballet clássico, mantido por um rapaz chamado Beto Regina que foi um bailarino de Campinas, hoje está com cinquenta anos e tal. E ele viu que havia falta de bailarino homem para dançar pàs deu deux, e aí tinha gente que falava: - Ai imagina, ele trabalha com ballet clássico... Eu falava: - Gente ele é fiel com aquilo que ele acredita. Está precisando de homem para dançar ballet clássico, ele vai ensinar ballet clássico bem ensinado. Então ele teve durante muitos anos patrocínio, e agora com a mudança da lei das ONGS ele acabou não se mantendo. Ele chegava nos lugares dizendo: - Meninos vocês querem fazer isso? E aí o que ele fazia? Ao final do trabalho dele, após cinco anos, era inserir esses meninos em companhias. E qual era a alegria dele? Têm dois que estão na Alemanha, outro que está não sei aonde...quer dizer...realmente ele deu uma formação, tinham meninos magrinhos, que agora está com uma coxa! Quer dizer que não era só um trabalho de ballet, ele tinha ballet, fisioterapia, alimentação, e eram todos meninos...que é a questão da discussão de gênero. E eles não, eles chegavam lá e dançavam, e muito! Claro, têm alguns rapazes homossexuais, mas ele diz assim: - Quando você está em cena você tem que mostrar a tua masculinidade, você é o príncipe, você é o caçador, você é o...do ballet clássico. Então ele é coerente com aquilo que ele acredita, com a técnica que ele eleger e faz uma coisa muito bem feita. Então eu estou dando dois exemplos positivos. Eu não vou citar aqui o nome de outras duas ONGS que a gente tem em Campinas, que o trabalho é isso, quer dizer tem toda uma equipe super boa, só que depois fala: - Olha só que vocês não vão porque isso não é para vocês! Isso é duro! E aquela ideia de que a dança, ela não é um fim em si, de que ela não é uma profissão, ela é assim, para você se acalmar, para ser uma menina bonitinha, elegante. Academia, no Brasil, de uma maneira geral, está sofrendo muito. Por quê? Primeiro porque existem essas ONGS, que estão de certa forma ocupando o lugar, tem a questão financeira que a classe média hoje não está dando conta de botar o filho na natação, no inglês, e nanana...porque está tendo o enxugamento dos salários da família. Então eu só vejo, a cada ano que passa, academia diminuindo, juntando turma ou alugando espaço para outra coisa. Tem academia que aluga metade do espaço da escola para outra atividade. Então isso é um problema que eu pergunto, como a dança vai se manter no Brasil? Se antes o grande formador era a academia, e para onde a gente vai? Então é uma questão. O que acontece em academia, e eu digo que a dança é diferente porque é ligada a uma técnica, um estilo, e aí há uma questão que pode ser ou não um problema. Que é a maneira como a academia tem de se apresentar para o mundo também é por meio de espetáculo, e às vezes, você está pagando a aula, e o aluno não está fazendo a aula, ele está ensaiando para dançar. Então são questões que eu acho que as academias têm que resolver. Por isso que eu falo que são focos diferentes. Ah, ONG também sofre isso não é? ONG é um horror, porque uma

colega minha participou de uma ONG que era assim: - O Ministro de não sei o que vai não sei aonde, e a gente tem que dançar. E aí jogava para a menina que ela tinha que em duas semanas que preparar alguma dancinha, porque o fulano vai vir e tem que ter alguma coisa prontinha para mostrar. O investimento, aquela coisa toda. Mas eu digo que são ramificações diferentes, e eu digo também que em academia, às vezes, tem aquela pessoa que está fazendo aula, que é mais velha e resolveu voltar a dançar, ou então nunca dançou na vida e resolveu. A academia tem que estar preparada para acolher diversas intencionalidades...tem um que ao invés de ir para academia para malhar, vai fazer aula de dança, ele não está afim de apresentar, ele não está afim de não...então quem que é esse público, quem que procura a academia? Não está indo lá para se profissionalizar, mas está indo porque gosta de dançar. Então como que é isso?"

5) Como você vê a formação do professor de dança hoje? Os cursos de licenciatura em dança têm dado conta das demandas endereçadas a esse professor?

- "Então, quando a gente fala em Licenciatura em dança, como eu te disse no início, são tantas realidades, não é? Eu já sinalizei a diferença entre a universidade particular e a universidade pública. Têm algumas universidades públicas que tem o processo seletivo com o teste de habilidade e têm cursos que não têm. Tem curso que tem quarenta vagas, me diga como você dá uma aula técnica para quarenta dentro de uma sala? Tem curso que não tá conseguindo formar...então, falar de uma maneira ampla, se os cursos de licenciatura...é difícil! Porque eu que ando pelo Brasil a fora, agora no Pibid eu fui chamada para conhecer várias realidades aí. O que acontece no Nordeste é diferente do que acontece no Centro-Oeste, que é diferente do que acontece no Sul. Por exemplo, o Rio Grande do Sul tem cinco cursos superiores de dança, cada um tem uma cara. A dança no Rio Grande do Sul é forte demais, porque eles têm os CTGS, que aí é outra história. O Nordeste tem outra cara porque eles têm uma riqueza das manifestações de dança deles, que quando você fala dança na escola, a criança já está dançando. Aí se fala assim: - O que eu estou fazendo aqui, né? Então é difícil dizer. Agora, o que eu sinto, e aí eu posso afirmar, é que dentro de cada especificidade de cada Estado, de cada região, de cada Instituição, as pessoas que estão a frente desses cursos, essas pessoas estão se desdobrando para tentar dar conta de um público que talvez não seja aquele exatamente como eles queriam. Então, não dá para a gente falar, porque existem quarenta e cinco cursos de graduação em dança no Brasil. Eu vou dizer que são quarenta e cinco realidades. Se colocar um do lado do outro você não vai conseguir dizer o que eles têm em comum. Talvez o que eles têm em comum são as 2800 horas que o MEC mandou, mesmo assim, se você olhar a ementa da disciplina e você for ver o que acontece em sala de aula você vai ver as diferenças. Agora, isso é ruim? Isso é bom? Eu vou dizer que eu fico feliz que não exista um igual ao outro,

por quê? Porque eu acho que a gente tem que continuar mantendo essa diversidade deste país que a gente tem. Acho genial que lá no Sul se dance a chula e tem a prenda, e acho genial que no Nordeste têm o coco e a ciranda, e aqui tem o Boi de Mamão e que isso as pessoas entendam como danças brasileiras. E que em um vai ter dança do ventre e o outro vai ter Kung Fu, eu acho que a gente tem que manter isso. Porque se padronizar como uma escola particular em São Paulo, que fechou, e que formou alguns professores, era quase como uma seita. Quer dizer isso é dança e isso não é dança! Porque faz uma Bienal de Dança e a curadoria pega uma vertente da dança, ao invés de dar um panorama. Então isso eu lamento. Porque é um país rico, a gente tem uma diversidade, e eu acredito muito nessa nossa pluralidade e que a gente continue assim. E não para dizer que só existe um dança na escola, um jeito de ensinar e uma técnica que é possível. E um estilo que responda pela “A dança no Brasil”, isso eu sou absolutamente contrária”.

6) De que maneira você acredita que os documentos legais, que se referem ao ensino de arte e dança, podem assegurar a inserção dessa linguagem no currículo da educação básica pública?

- “Então, isso é uma questão que é uma batalha, que agora eu não estou mais na frente direta dessa questão da luta legal. Os governos vão mudando e às vezes a prefeitura, uma gestão não passa para a outra o que aconteceu. Então me dá a sensação que a gente está sempre começando. Em Campinas, já aconteceu de alunos egressos licenciados em dança prestarem concurso e na hora da inscrição eles puderam, e depois que eles passaram no concurso, chegaram para assumir e a diretora falou: - Não, como assim? Você não é licenciado em Educação Artística? Então isso virou uma questão, isso é um problema e continua. E eles conseguiram por meio de mandato, gastaram com advogado, aquela coisa...aí tem uma hora que cria a jurisprudência a coisa vai, vai, vai, de repente muda a gestão e aí tem o próximo concurso e acontece a mesma coisa. E aí eu continuo dizendo para os meus alunos, a gente tem que ter esse trabalho de formiga essa insistência, porque ainda vai levar um tempo para as pessoas entenderem. Hoje nós somos quarenta e tantos cursos, na época que isso aconteceu éramos vinte e poucos, hoje temos o dobro, porque o Reuni ampliou muito. Agora depende da vontade política, de quem está na coordenação, de antes de sair o edital de entrar em contato, você tem que ficar muito atento. Saiu o edital, você tem que ir lá na hora e falar: - Ops! Vocês não estão levando em conta o licenciado em dança e ele, por lei, pode assumir a vaga. Agora, isso demanda de fato, de quem está na gestão estar atento e não deixar escapar, não deixar passar. Sempre que sai um edital você tem um tempo para poder entrar com uma ação. Estou falando dessas secretarias reconhecerem que o licenciado em dança é uma realidade, ele está aí e ele pode sim assumir disciplinas no campo da arte na escola. Embora eu tenha aluno que passou, entrou com recurso, chegou lá, o diretor disse tudo

bem só que chegou com um apostila e você vai ter que dar aula de artes visuais, desenho geométrico, pior ainda, então olha só, não é? São realidades e realidades, a gente ainda está naquela fase onde está tudo começando...mas é isso, é não desistir, continuar, agora que é a força da lei, não importa se é de cima para baixo, ou pelos lados, o que é que ainda faz as coisas acontecerem é. Se não fosse o Confef bater na gente, nós não teríamos nos unido enquanto dança e ter feito esse movimento. Foi esse movimento também que ajudou a ter mais grupos de dança no Brasil. Então eu acho que é isso, a gente ainda funciona muito mais por essas questões legais do que por uma organicidade das coisas que vão acontecendo, eu acho que é um pouco por aí”.