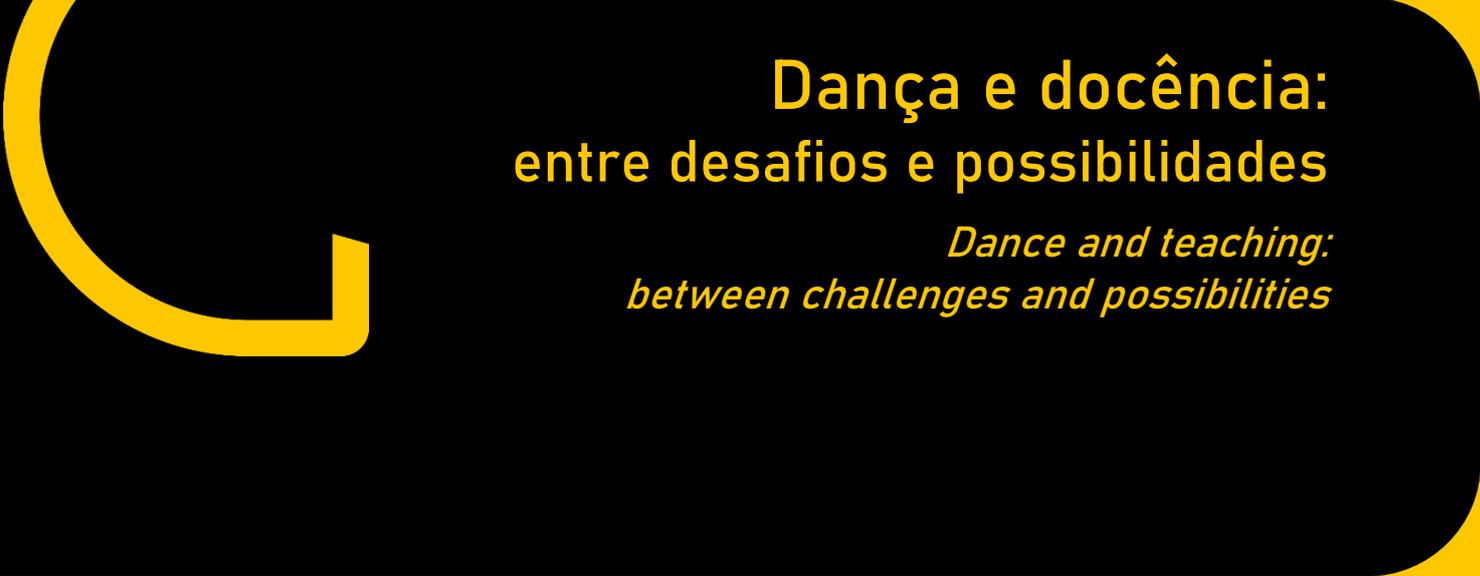




revista
brasileira
de estudos
em dança



Dança e docência: entre desafios e possibilidades

*Dance and teaching:
between challenges and possibilities*

Cecília Silvano BATALHA

Giseli Barreto da CRUZ

BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Dança e docência: entre desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 28-48, 2023.



RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no período de 2017 à 2021, cujo foco foi a formação do professor de dança para o contexto escolar, tendo por objetivo compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma universidade pública com trajetória consolidada na área. Teoricamente operou com a ideia de profissional prático reflexivo, em articulação com o conhecimento profissional docente. Metodologicamente, desenvolveu-se com entrevistas narrativas. A análise foi construída a partir do eixo: a formação inicial do professor de dança. Defende-se que o estudante possa experimentar a docência em ambiente escolar, ainda que seja difícil encontrar professores com essa formação atuando com o ensino de dança nas escolas. Conclui-se que os processos de ensino e aprendizagem em dança dialogam e encontram aderência com a perspectiva do ateliê e da prática reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE formação de professores de dança;
epistemologia da prática; base de conhecimento profissional
docente.

ABSTRACT

The article presents the results of a doctoral research, developed from 2017 to 2021, whose focus was the training of dance teachers for the school context, with the objective of understanding how the initial training of dance teachers has been shaping up in Brazil, in the context of a public university with a consolidated trajectory in the area. Theoretically, it operated with the idea of a reflective practical professional, in conjunction with professional teaching knowledge. Methodologically, it was developed with narrative interviews. The analysis was built from the axis: the initial formation of the dance teacher. It is argued that the student can experience teaching in a school environment, even though it is difficult to find teachers with this background working with dance teaching in schools. It is concluded that the teaching and learning processes in dance dialogue and find adherence with the perspective of the studio and reflective practice.

KEYWORDS training of dance teachers; epistemology of practice;
teaching professional knowledge base.

Dança e docência: entre desafios e possibilidades

Cecília Silvano BATALHA¹
Giseli Barreto da CRUZ²

¹ Professora na Fundação Municipal de Educação de Niterói. Bacharel em Dança (UFRJ). Doutora em Educação (PPGE/UFRJ). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/UFRJ/CNPq). ceciliasilvano@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Bolsista Produtividade CNPq e Cientista do Nosso Estado pela Faperj. giselicruz@ufrj.br

Introdução

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no período de 2017 à 2021, com foco na formação do professor de dança para o contexto escolar, concentrou-se em investigar como está ocorrendo a formação desse profissional em um cenário público universitário particularmente preparado para isso, com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo, por quem, há muito tempo, vem se dedicando à sua causa e consequente expansão no meio acadêmico. A partir de critérios pré-definidos, chegamos à Universidade Federal da Bahia, primeiro curso de licenciatura em dança no Brasil (ano 1956), e a definimos como campo empírico. Conduziu-se pela seguinte questão: que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área? Teve por objetivo compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma universidade pública com trajetória consolidada na área.

Falar sobre o ensino de dança na escola básica é falar sobre história recente, cuja prática envolve desde problemas simples, como escassez de espaços apropriados para as aulas, até outros mais complexos, como a falta de professores com formação adequada. 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 às questões que envolvem a diversidade cultural. De acordo com Soter (2016), essa dupla presença pode gerar equívocos, pois o fato de a dança poder ser abordada nas aulas de educação física levaria a pensar que não há necessidade de incorporá-la como uma

das linguagens do componente curricular arte. Entretanto, se analiso cuidadosamente, vejo que a forma como ela é concebida em cada campo é diferente.

Nesse sentido, compreendemos que a inserção da dança no currículo escolar está marcada por ambiguidades, fato que talvez possa prejudicar o seu ensino. Por outro lado, esse aspecto 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 (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996 considera a arte como 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 deixava clara quais linguagens artísticas deveriam ser contempladas. Dessa maneira, não garantia a presença da dança no currículo da educação básica junto ao ensino da arte.

Felizmente essa configuração legal parece ter chegado ao fim, visto que foi aprovada a Lei nº 13.278, em maio de 2016, que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de artes visuais, dança, música e teatro. O prazo para que os sistemas de ensino implementem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. A Lei nº 11.769 de 2008 já previa a obrigatoriedade do ensino de música no componente curricular arte. A Lei nº 13.278 veio para complementar esse dispositivo legal, uma vez que ficaram de fora importantes linguagens artísticas, como as artes visuais, a dança e o teatro.

Os professores de dança serão aqueles que, ao estarem nas escolas, poderão possibilitar o desenvolvimento formativo do educando no âmbito da dança, sobretudo, porque são eles que possuem o conhecimento específico desse campo, assim como o da docência. Todos esses fatores nos levaram a apostar na necessidade de olhar para a formação do professor de dança e buscar compreender como se aprende a ser um professor de dança no âmbito de um curso de licenciatura com expressiva inscrição na área.

Desse modo, o estudo investigou a formação do professor de dança no seio de uma instituição pública pioneira no campo da dança, no sentido de trazer para o palco suas intenções curriculares, as fontes de conhecimentos trabalhadas e os saberes mobilizados no sentido de formar para a docência em dança na escola.

Duas perspectivas teóricas da formação docente funcionaram como catalisadores desse processo de busca e análise: a ideia de profissional prático reflexivo (Schön, 2000) em articulação com a de base de conhecimento profissional docente (Shulman, 2014). Assumimos que essa perspectiva formativa é particularmente relevante para a formação do professor de dança e sua função de ensinar na educação básica, representando ideia nodal para o estudo.

Temos argumentado que a epistemologia da prática representa uma proposta potente para formação do professor de dança. Esse argumento se sustenta na visão de formação do profissional prático reflexivo defendida por Schön (2000) que, ao mesmo tempo em que critica a racionalidade técnica, faz emergir uma proposta que aposta na aprendizagem que decorre do ateliê, da artesanaria, do talento artístico, do conhecimento tácito, prático e reflexivo. Esses aspectos são favorecedores da formação em arte, assim como encontram aderência no *modus operandi* do fazer artístico.

Articulada a perspectiva da prática reflexiva, encontram-se os estudos de Shulman (2014) que realiza uma crítica ao campo da formação de professores, que em sua visão pouco considerava os aspectos voltados à gestão da sala de aula, e às ideias que os

professores tinham para ensinar. Ao olhar para a atuação de professores veteranos, o autor se apoia em argumentos que buscam responder as seguintes questões: quais são as fontes de conhecimento para o ensino? Em que termos podem ser conceituadas essas fontes? Imbuído dessas problematizações, o autor edifica sua argumentação que se configura em torno de categorias de conhecimento, de fontes para o ensino e do conceito de raciocínio pedagógico. Esse autor acredita que o conteúdo lecionado, o contexto da sala de aula e as características físicas e psicológicas dos seus alunos são aspectos importantes e que devem ser de conhecimento do professor licenciado nas diversas áreas de ensino.

Desse modo, Shulman (2014) elenca algumas categorias e as organiza em torno da base de conhecimento profissional docente. Destacamos a categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”, pois ela representa o amálgama entre o conteúdo de uma determinada área de conhecimento e a pedagogia, e identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Assim, questionamos sobre qual seria o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança que atua com esse ensino na escola? A dança, enquanto área de conhecimento autônoma, possui uma gama de saberes que se desenvolveu ao longo da história. Entretanto, ao inserir-se na escola, traz para si o aspecto do ensino, de modo que interessa pensar sobre qual seria a epistemologia do ensino de dança na escola e qual o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança.

Portanto, indagamos sobre como pensar os conteúdos específicos da dança com as questões que envolvem a pedagogia e ao “como ensinar”. Trata-se de promover uma formação que garanta ao futuro professor conhecer e propor formas de mediação da prática pedagógica. Faz-se necessário, ainda, que essa prática esteja fundamentada em concepções que permitam situar a função social dessas mediações.

Tendo isso em vista, o estudo buscou conhecer o percurso que delineia o processo de aprender a ser professor de dança no âmbito de um curso de licenciatura. Foi, portanto, desenvolvido na direção de perscrutar como é essa formação, como mobiliza

saberes/fazeres a favor do processo de tornar-se professor, como são as relações que estabelece com a base de conhecimento profissional docente e com a perspectiva da prática reflexiva.

Aspectos teóricos metodológicos

O estudo se inscreve no âmbito da pesquisa narrativa e a compreende como atividade (auto)biográfica. Delory-Momberger (2006, 2012, 2016) auxilia-nos na compreensão dos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Um aspecto essencial dessa concepção reside no fato de que, para além dos saberes formais e exteriores aos sujeitos, há um reconhecimento dos saberes subjetivos e não formalizados. Assim, “esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361). Esses saberes da experiência também podem ser compreendidos como recursos biográficos ou saberes tipificados; é a partir deles que somos capazes de categorizar (ou não) o que percebemos e o que nos acontece para acolher e reconhecer a experiência como “familiar, idêntica, análoga, nova, estrangeira, etc.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

Desse modo, buscamos situar que a compreensão da pesquisa narrativa na perspectiva (auto)biográfica, com aporte em Delory-Momberger (2006, 2012, 2016), foi o modo que escolhemos para nos comportarmos epistêmica e metodologicamente durante o estudo. Com base em seus pressupostos, decidimos a nossa relação com o objeto, o campo, os sujeitos, as estratégias metodológicas para construção de suas narrativas. O objeto da pesquisa nos dirigiu ao encontro de memórias, histórias, registros, trajetórias, experiências, no sentido de investigar que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança da educação básica no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área.

Tendo sempre em mente a ideia de pesquisa como artesanaria (Mills, 1982) e, dirigidas pelos princípios da pesquisa

narrativa, consideramos necessário adotar como estratégias metodológicas a análise documental e a entrevista.

Orientadas pela questão norteadora da pesquisa, a escolha do campo e dos sujeitos apontou para uma definição intencional e proposital, com critérios e perfis predefinidos. O campo empírico, isto é, a instituição pública universitária escolhida, deveria ser uma instituição com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo por quem há muito tempo vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico. Assim, a escolha do campo de estudo decorreu de critérios como tempo de criação do curso e tradição. Compreendemos que a instituição, por ter instaurado o curso de licenciatura em dança há mais tempo, possui mais experiência e tradição na área, o que, a nosso ver, tornou-a relevante para ser investigada. A partir desses critérios, chegamos à Universidade Federal da Bahia, primeiro curso de licenciatura em dança no Brasil (ano 1956), e a definimos como campo empírico.

Após escolher o campo empírico, por meio dos critérios de tempo e tradição, passamos ao primeiro contato³ com a Escola de Dança da UFBA. Em setembro de 2018, ele foi realizado presencialmente, momento em que foi possível conversar pessoalmente com a vice-diretora, sendo explicitado o interesse do estudo. No ano seguinte, em maio de 2019, retornamos à escola para a realização do trabalho de campo. Algumas entrevistas já estavam previamente agendadas e outros contatos foram sendo realizados no decorrer da semana. Conforme as entrevistas aconteciam, os interlocutores foram sugerindo nomes de outros professores e estudantes para a realização de outras entrevistas. Nesse mesmo período, ocorreu na Escola o VI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA), e nele o X Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança do Brasil, do qual foi possível participar como ouvinte.

No que se refere à pesquisa de campo realizada, o grupo de sujeitos se delineou da seguinte maneira: a diretora da instituição, os coordenadores e vice-coordenadores dos cursos de

³ Contato informal por e-mail.

licenciatura em dança (diurno, noturno e EAD), alguns dos professores formadores do núcleo docente estruturante – NDE – e professores em formação inicial que estavam nos últimos períodos do curso de licenciatura em dança (diurno e noturno). A escolha dos sujeitos se deu com base na necessidade de ouvirmos aqueles que estão à frente da formação inicial dos futuros professores em um curso de licenciatura, como é o caso dos coordenadores e dos professores que compõem o NDE. Além disso, consideramos igualmente relevante ouvirmos os estudantes que estavam finalizando o curso, pois compreendemos que agregaria ao estudo obter diferentes visões e percepções acerca da formação inicial desenvolvida na instituição. A pesquisa ouviu ainda duas professoras formadoras de outras instituições de ensino superior, na condição de informantes privilegiadas, totalizando um grupo de 15 depoentes, conforme é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 2. Identificação dos sujeitos da pesquisa

NOME ⁴	FUNÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
Alessandra	Licencianda curso diurno	2014 – 2019/1
Andreia	Licencianda curso diurno	2015 – 2019/1
Antônio	Coordenador do curso de licenciatura em dança – EAD e professor do NDE diurno.	Desde 1994
Berenice	Vice-coordenadora do curso de licenciatura noturno e professora do NDE noturno.	Desde 1979
Caio	Licenciado curso noturno	2014 - 2018
Carolina	Diretora	Desde 2012
Celina	Vice coordenadora do colegiado – graduação diurno; bacharelado e licenciatura – e professora do estágio docente.	Desde 2017
Dalva	Consultora na área de dança	Desde a década de 1960
Daniel	Professor do NDE noturno, atua com o módulo estudos do corpo com ênfase em danças populares/culturas indígenas/afro-brasileiras.	Desde 2016
Fabício	Professor do NDE noturno, Coordenador do Curso de	Desde 2016

⁴Os sujeitos da pesquisa serão identificados por nomes fictícios para preservar o sigilo da identificação de suas identidades, conforme previsto no registro de consentimento livre e esclarecido.

	Especialização e professor permanente do PRODAN ⁵ e do mestrado acadêmico.	
Larissa	Informante privilegiada - Coordenadora do Curso de Licenciatura em dança (Instituição localizada na região sul do Brasil).	Desde 2005
Marília	Professora do NDE noturno, atua com os módulos – estudos do corpo (ênfase em danças negras); estudos críticos e analíticos e laboratório do corpo.	Desde 2016
Roberta	Coordenadora do Colegiado – graduação noturno: bacharelado e licenciatura. Professora do PRODAN e da pós-graduação em dança (mestrado e doutorado acadêmico).	Desde 2015
Sônia	Informante privilegiada - Professora de Didática da dança e prática de ensino em dança – Curso de licenciatura em dança (Instituição localizada na região sudeste do Brasil).	Desde 2010
Suzana	Coordenadora do Curso de licenciatura em dança diurno.	Desde 2017

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

As entrevistas tiveram por objetivo apreender e compreender a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria experiência e que funda o sentimento que tem de si próprio como seu singular (Delory-Momberger, 2012). Ao permitirem que tenhamos acesso aos seus relatos, por meio das entrevistas, franquearam-nos também a possibilidade de produzir sentidos acerca do objeto de estudo, pois como nos lembra Bueno (2002) podemos conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. Portanto, acessar essas singularidades, narradas por meio das entrevistas, possibilitou construir uma compreensão acerca de um contexto social mais amplo, que no caso do artigo se refere à formação inicial do professor de dança.

⁵ Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes.

A partir da ótica (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012) que considera a entrevista como a busca por apreender e compreender a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e, ainda, imbuídas pela perspectiva de Mills (1982), que afirma que um bom artesão é seu próprio metodologista, evitando qualquer forma de procedimento rígido, buscamos relacionarmo-nos com as falas dos sujeitos por meio de alguns exercícios de leitura e combinação, conforme apresentamos:

1. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Após as transcrições, elas foram ouvidas e relidas algumas vezes, conferindo os áudios das falas dos interlocutores com as transcrições, no intuito de garantir a fidedignidade dos dados;

2. A partir dos objetivos do estudo e das questões da pesquisa, as entrevistas foram organizadas em quadros analíticos, seguindo a ideia de convergência e divergência nas falas dos nossos interlocutores. Esses quadros foram organizados seguindo alguns critérios:

- ❖ No primeiro quadro, foram inseridas as respostas dos interlocutores de acordo com cada pergunta expressa no roteiro da entrevista. Cada pergunta teve sua resposta colorida com uma cor de realce específica;
- ❖ No segundo quadro, selecionamos o(s) trecho(s) que corresponde(m) ao eixo presente no roteiro de entrevista. Nele houve uma diversidade maior de cores, visto que as respostas situavam-se em diferentes partes das falas dos interlocutores;
- ❖ No terceiro quadro, selecionamos e organizamos os trechos seguindo a ideia de convergência e divergência, em uma espécie de cruzamento das falas.

Destacamos que esse percurso foi desenvolvido com o propósito de apreender os eixos analíticos do estudo. Esse processo, embora seja simples, é bastante criterioso, o que pressupõe tempo e criatividade, o que nos permitiu olhar para as narrativas dos sujeitos em relação estreita com os objetivos da

pesquisa. Nesse artigo apresentamos os resultados referentes as entrevistas narrativas, cujas análises apontaram aspectos referentes à formação inicial do licenciado em dança.

A dança e o desafio da construção de um saber escolarizado

Nesta seção, buscamos compreender as questões que interpelam os professores formadores e sua função de preparar o futuro professor de dança. Ao inserir-se na escola, a dança traz para si o ensino, de modo que cabe perguntar: como o formador pode proporcionar condições para transformar o conteúdo específico de sua área de conhecimento em algo que possa ser trabalhado no currículo escolar? Entram nessa discussão alguns conceitos-chave que ajudam a pensar em proposições, tais como a epistemologia da prática (Schön, 2000) e a base de conhecimento profissional docente, em especial, o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014).

A epistemologia da prática e, por sua vez, o processo de ensino e aprendizagem que envolve a artesanaria, a experimentação, em um contexto de trabalho colaborativo que se efetiva no ateliê, pode representar uma proposta formativa potente para a formação do professor de dança. A partir dessa compreensão, cabe perguntar: em que momento da formação são possibilitados espaços para a experimentação da docência? Quando o futuro professor pode experimentar o que é ser professor de forma acompanhada, em um ambiente de baixo risco, e promover sistematizações e resoluções de problemas que certamente enfrentarão? Em que momentos os estudantes podem interagir com seus professores formadores e a escola de educação básica no sentido da artesanaria, ou seja, que permite a tentativa, o erro e o acerto, para vivenciar a docência.

A prática reflexiva requer uma preparação específica que, na visão de Schön, pode ser melhor favorecida pela formação no ateliê, que parte do pressuposto da aprendizagem por meio do fazer, com clara contraposição à instrução reiterativa e acentuada valorização da experiência. Essa aposta se sustenta na importância

da “ação reflexiva”, viabilizada pelo *modus operandi* do ateliê em que a interação e o trabalho colaborativo, entre estudantes e professores, promoveriam sistematizações e resoluções de problemas.

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 ou 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).

É nessa direção que acreditamos que a formação do professor de dança para a escola básica pode se desenvolver, pois suspeitamos que o professor formador e os professores em formação inicial 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. Afirmamos ainda que a prática reflexiva, nesse contexto, é a expressão do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Nele já não é possível pensar em processos de ensino e aprendizagem que ocorram a partir de dois campos de conhecimentos distintos, mas sim de um amálgama, que articula dança e docência e se expressa nas ações dos professores de dança.

Tendo em vista o exposto até aqui, cabe perguntar: em que momento da formação são possibilitados espaços para a experimentação da docência? Quando o futuro professor pode experimentar o que é ser professor de forma acompanhada, em um

ambiente de baixo risco, e promover sistematizações e resoluções de problemas que certamente enfrentarão? Em que momentos os estudantes podem interagir com seus professores formadores e a escola de educação básica no sentido da artesanaria, ou seja, que permite a tentativa, o erro e o acerto, para vivenciar a docência.

A partir das entrevistas e das análises empreendidas, foi possível verificar recorrências nas falas dos sujeitos que se referem a estar no lugar de professor formador. Vejamos o que nos dizem Celina, Berenice, Sônia e Suzana:

Então, quando vamos para os interiores, que é o nosso maior campo de atuação dentro da EaD (educação a distância), a gente vê que a dança é inexistente. Então dentro da educação básica mal se tem uma aula de artes. Mas ao mesmo tempo a gente vai abrindo esse campo e vai entendendo como que a dança chega para essas comunidades, que saberes já existem ali sobre dança, como que isso entra na escola, como que a escola pode dialogar com isso. E os alunos quando chegam, a gente vai vendo a diferença que eles fazem, porque normalmente são alunos da própria comunidade, então quando eles se inserem na escola é algo transformador. Então, tem uma transformação e tem um efeito que é em cadeia, então vai se espalhando aquilo ali de uma forma linda. Eu acho muito potente e eu fico muito feliz (Celina – vice-coordenadora).

Fizemos uma edição dos Referenciais Curriculares para as artes, elaboramos em conjunto com a rede municipal e com a UFBA. Então, hoje a gente tem esse documento que orienta esse ensino. Então trabalhamos com foco na rede municipal. E outros programas como o PIBID e a Residência Pedagógica que eu também to coordenando, são 24 estudantes de licenciatura, que estão em 3 escolas. Em cada escola tem 8 estudantes. E isso está sendo um campo de estágio e de conhecimento e de vivência muito forte e grande. Então, pode parecer utópico, mas é real, a gente trabalha de forma articulada (universidade e escola) (Berenice – vice-coordenadora).

Eu defendo a ideia de que a escola ela é formadora, que a escola ela tem um protagonismo na formação de um professor, eu assino em baixo dessa perspectiva. E a LDB indica isso quando diz que um número tão expressivo de horas na formação de professor deve acontecer na escola. O que ocorre, no caso da dança, no Rio de Janeiro, é que há pouco licenciado em dança em atuação. Então, uma das questões que eu enfrento, é uma enorme dificuldade de inserção desses licenciandos na educação básica, para a realização do Estágio Curricular obrigatório (Sônia – professora formadora – informante privilegiada).

As narrativas das depoentes Celina e Sônia são representativas de duas ideias centrais: a primeira revela uma concepção de formação que vê a escola como formadora; a segunda, aponta para a dificuldade de se encontrar docentes professores de dança, atuando com esse ensino na escola, dentro do componente curricular arte. A fala de Berenice, de algum modo, também dialoga com a concepção de Celina e Sônia, pois defende

a necessidade de articulação e aproximação entre a universidade e a escola.

Estar na escola representa testemunhar de forma potente a aprendizagem profissional que decorre da experimentação. Viver a docência na escola real de forma acompanhada e orientada por professores experientes, em um ambiente de trabalho colaborativo, que pode proporcionar a experimentação do que é ensinar, a nosso ver, se aproxima da concepção de ateliê defendida por Schön (2000). Nessa perspectiva, há uma valorização da experiência que compreende o erro como processo, há uma interação entre professores e estudantes, que buscam promover sistematizações e resoluções de problemas. A perspectiva do ateliê trabalha ainda com o conceito-chave de talento artístico, que pode ser entendido em termos de reflexão na ação e tem um papel central na descrição da formação profissional.

Assim como os depoimentos acima expressos, compreendemos que viver a docência na escola representa um momento importante no percurso profissional dos futuros professores, pois permite proporcionar e construir saberes a partir da experiência do que é estar na condição docente. Chamamos atenção para o conceito – conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014) – que representa um amálgama entre conteúdo e pedagogia e se configura como um saber profissional específico do professor. De acordo com a narrativa, ao se inserir na escola, é possível identificar “que saberes já existem ali sobre dança, e como que a escola pode dialogar com isso”.

Ressaltamos que é na formação do futuro professor de dança que se espera que a base de conhecimento profissional docente seja evidenciada, de modo a garantir o diálogo entre os saberes específicos da dança com o conhecimento da pedagogia, garantindo, assim, a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo que nas palavras de Shulman é a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (2014, p. 207).

Não basta dominar conteúdos específicos da dança, como a improvisação, por exemplo, pois o contexto escolar exigirá do professor saber lidar com toda a complexidade que envolve o

ensino e a escola na contemporaneidade. Assim, defendemos que a formação do professor de dança necessita incorporar o conhecimento pedagógico do conteúdo desse ensino, ou seja, um amálgama entre os saberes específicos da dança e os saberes específicos que envolvem o como ensinar.

Outra questão que se pode destacar nas falas dos entrevistados decorre da dificuldade em se encontrar professores de dança em atuação efetiva na escola de educação básica. Grosso modo, essa área de conhecimento, vem sendo trabalhada por profissionais com formações distintas no contraturno escolar, ou como atividades pontuais. O fato é que essa ausência dificulta o trabalho colaborativo entre a tríade professor formador, professor regente e estudante, e faz com que o formador tenha que ir abrindo esse campo, e ainda enfrente uma enorme dificuldade para encontrar esses espaços em que o estudante possa experimentar o que é ser professor. Por outro lado, quando isso acontece, há uma transformação e possui um efeito que é em cadeia, o que denota e reforça a concepção das docentes de que a escola é formadora e tem um protagonismo na formação do futuro professor de dança.

Ao entrar na escola a dança e a construção de uma coreografia, por exemplo, se não estiverem em diálogo com o contexto cultural e social dos alunos, se não permitir que as diferentes corporeidades se expressem e, mais do que isso, se não houver a compreensão de que o ensino é um ato político (Freire, 1997), ocorrerá um empobrecimento do seu potencial artístico e estético dentro do espaço escolar. O ensino de dança na escola, dentro do componente curricular arte, pode promover um dos poucos contatos dos estudantes com esse campo de conhecimento e esse encontro tem um potencial enorme. Defendemos que o ensino de dança na escola pode possibilitar a autonomia, a criticidade e a criatividade por meio do corpo, tão singular nas escolas públicas brasileiras. Esses aspectos estão presentes nas próximas narrativas, corroborando as análises até aqui:

Nesse período que eu trabalhei na escola percebi que para muitos dos nossos jovens e crianças o único canal que eles têm para conhecer a dança é através da escola. Muitos não chegam nas academias, então se

nós prepararmos o nosso professor de dança para trabalhar na escola certamente muitas crianças vão ter a oportunidade de conhecer a dança, de poder ter até uma carreira dentro da dança, a partir desse encontro que vai se dar na escola (Larissa – informante privilegiada)

Porque eu acredito que a dança tem um potencial enorme, e eu acho que a dança, ela tem questões também, para ser escolarizada, como um saber escolarizado, e o conhecimento escolarizado esbarra em muitas questões, mas acho que esse esforço vale (Sônia – informante privilegiada).

De fato, a escola pública pode representar o único espaço em que os estudantes possam acessar determinados conhecimentos, em especial, o ensino das diferentes linguagens artísticas. Esse encontro, além de potente, conforme afirma Sônia, possibilita a promoção da autonomia, da criticidade e da criatividade por meio do corpo.

Nesse diálogo que envolve a dança e a docência, no que se refere à universidade e à escola básica, apresentamos duas narrativas: de Fabrício e de Caio. A primeira evidencia aspectos candentes na contemporaneidade e que se relacionam com os contextos educacionais. A segunda deixa ver o diálogo existente entre a dança e a docência no percurso formativo da licenciatura na visão de um futuro professor de dança, vejamos:

Uma grande responsabilidade de estar atrelando conteúdos com urgências políticas, de estar indicando a responsabilidade que eles têm como futuros profissionais, a lidar com situações limites inclusive, para pensar, se posicionar frente a situações de homofobia, racismo, misoginia, principalmente com uma disciplina que lida com o corpo, que é tão forte, ainda mais com essa onda conservadora tão forte no país (Fabrício – professor formador).

A análise da realidade que a gente estuda na licenciatura, o cuidado pedagógico, em como lidar com as crianças, quem são essas crianças e adolescentes. Porque nas licenciaturas tudo isso posto, por mais que a gente não tenha a experiência para além do PIBID, que é um programa maravilhoso pra quem vai atuar na escola formal, de fato lida com a realidade da escola, não é só no falar (Caio – professor em formação inicial).

De acordo com Fabrício, estar na condição de formador requer fazer com que os professores em formação inicial percebam os engajamentos que eles precisam se vincular. O fato de a dança ter como objeto o corpo, tornando-o protagonista nos processos de ensino e aprendizagem, faz com que determinados temas fiquem ainda mais evidenciados, tais como questões de gênero, étnico-raciais e a pluralidade cultural. Ainda que não seja o único espaço

na escola em que essas questões possam ser debatidas, o corpo na dança e os conhecimentos trabalhados a partir do movimento expressivo possibilitam trazer à tona reflexões acerca de seus usos e apropriações no contexto contemporâneo, por exemplo.

A fala seguinte, de Caio, reforça a concepção da escola como formadora. Estar nela permite uma compreensão maior do que seja essa realidade, e possibilita perceber, para além dos engajamentos, os conhecimentos que serão necessários acionar para atuar com a docência em dança. Para Shulman (2014), o professor necessita conhecer seus alunos e suas características, assim como os contextos educacionais em que estão inseridos.

Sobre como é estar na condição de formador, as próximas narrativas permanecem oferecendo importantes pistas a esse respeito:

Qualquer relação de dança você liga um ambiente de integração total entre as alteridades, entre você e o outro (Dalva – professora formadora).

Como é que a gente pode, pela via da dança, também trabalhar com crianças nas escolas públicas ou em qualquer outro espaço de formação, porque eu acho que vai dar um sentido diferente dessa criança quando ela entende quem de fato ela é (Marília – professora formadora).

Na verdade é sempre um processo de retroalimentação. Então formador eu entendo que está sempre em processo, em movimento. Então eu me coloco muito no lugar da pessoa que está mediando (Daniel – professor formador).

O ensino de dança na escola promove integração entre as alteridades, conforme aponta Dalva. Pode ainda promover o autoconhecimento e a autonomia à medida que trabalha com o estudante o conhecimento do próprio corpo e suas possibilidades expressivas. Na visão de Daniel, esse é um lugar de mediação, entre um conhecimento específico e o estudante. Embora as três narrativas sejam distintas trazem um aspecto em comum, que é o fato do ensino (de dança) ser um evento relacional, dialógico e, portanto, uma atividade engendrada na interação com o outro e o com o conhecimento. Ressaltados esses aspectos, reforçamos a potência da dança em diálogo com a escola, ainda que pensar em um conhecimento escolarizado da dança seja um grande desafio a ser enfrentado pelos formadores de professores, visto as questões acima relatadas.

Com a intenção de discutir como o formador pode proporcionar condições para transformar o conteúdo específico de sua área de conhecimento em algo que possa ser ensinável, foi evidenciada a concepção da escola como formadora e o desafio de garantir ao futuro professor de dança um espaço na escola para que ele possa vivenciar a docência, visto a dificuldade em se encontrar professores com essa formação em atuação.

Para tanto, colocamos em questão alguns conceitos-chave, tal como a epistemologia da prática e a proposta do profissional prático reflexivo e, ainda, a base de conhecimento profissional docente e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Afirmamos que a epistemologia da prática, na perspectiva do ateliê, pode ser um caminho possível e promissor nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem no campo da dança. Assim como defendemos que, ao inserir-se na escola, há que se acionar outros saberes para além dos específicos do campo da dança.

Viver a experiência da docência permite ao futuro professor perceber que não basta dominar o conhecimento do conteúdo, pois, ao inserir-se na escola, o professor deve conhecer o contexto local, identificar quais saberes os estudantes já possuem sobre a dança, e ainda compreender como os jovens aprendem.

Reconhecemos e reiteramos a defesa da potência do ensino de dança na escola. Isso porque o corpo permite trazer à tona questões candentes na atualidade, por poder ser o único contato do jovem com essa arte, e ainda por promover por meio do agir no mundo o autoconhecimento, a criatividade e a criticidade. De modo que cabe afirmar que o ensino de dança na escola é uma possibilidade apaixonante, visto que evidencia a vitalidade e promove a interação com o outro e com o conhecimento da arte e da dança.

Considerações

Finalizamos este artigo rememorando questões evidenciadas nas narrativas dos atores do estudo. As discussões empreendidas trouxeram como temática principal a formação inicial

do professor de dança, momento em que priorizamos pensar sobre a proposição da epistemologia da prática (Schön, 2002) e o conceito de base de conhecimento profissional docente, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014).

No diálogo entre a dança e a docência, integra-se à dança uma concepção de escola como formadora. Corroboramos com as visões dos professores formadores de que é extremamente importante que, no percurso do professor de dança, seja garantido a ele experimentar a docência em um ambiente escolar. Vivenciar de forma acompanhada o que é ser professor e, com isso, promover sistematizações e resoluções de problemas, na perspectiva do ateliê em que o erro é visto como processo e o trabalho colaborativo é considerado (Schön, 2002). Defendemos ainda que é na formação do professor de dança que se deve pensar na proposição de uma base de conhecimento profissional docente, em especial, no conhecimento pedagógico do conteúdo.

Um desafio relatado pelos formadores se refere ao fato de que ainda é difícil encontrar professores de dança atuando com esse ensino na escola, mas quando isso acontece “tem uma transformação e tem um efeito que é em cadeia” (Celina). Nas sutilezas das narrativas, ganhou força a defesa da potência da dança na escola, seja por proporcionar o contato do estudante com a arte/dança, seja ainda por ser uma atividade apaixonante por promover a interação com o outro e com o conhecimento.

Temos argumentado que os processos de ensino e aprendizagem em dança dialogam e encontram aderência com a perspectiva do ateliê e da prática reflexiva, visto que se desenvolvem a partir da experimentação, da repetição, imbuídos de uma atitude de análise e investigação. Outro aspecto em que percebemos uma interlocução entre a aprendizagem em dança e a prática reflexiva é o fato de esse processo ser compartilhado com outras pessoas, tal como professores e colegas de turma, o que revela parceria e colaboração. Estabelecer uma relação reflexiva com a prática, a partir da ação, também são modos de ensino e aprendizagem que se articulam com a proposta da prática reflexiva.

Destacamos que, a dança, ao inserir-se no contexto escolar passa a dialogar com o ensino, por isso defendemos a necessidade em se construir uma base de conhecimento profissional docente para o professor de dança, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Esse conceito revela justamente o amálgama dessas duas dimensões, que já não se encontram separadas, mas sim unificadas e compõem as ações dos professores de dança no momento do ensino no contexto escolar. Conhecer profundamente os conteúdos do campo da dança são tão importantes como saber ensiná-los.

Compreendemos que essa seja a especificidade do professor de dança na escola, e que, portanto, justifica a sua presença enquanto profissional do ensino de dança na escola, dentro do componente curricular arte. Para além dos conhecimentos específicos da dança e da arte, ensinar requer conhecimentos específicos do campo da educação, como a didática, por exemplo, que se destina aos pressupostos teórico-metodológicos do ensinar e aprender.

A partir dos achados do estudo, percebemos que os formadores compreendem a necessidade da construção desses saberes/fazeres específicos dos professores de dança para o contexto escolar e, portanto, defendem a aproximação entre a universidade e a escola. Esses espaços entrelaçados permitem formular conhecimentos ainda na formação inicial, por meio do trabalho colaborativo entre professores em formação inicial e outros mais experientes, em ambiente de baixo risco, estabelecendo uma relação reflexiva com a prática, assim como defende Schön (2000) na epistemologia da prática.

A formação do professor de dança para o contexto escolar que acreditamos e defendemos, se afirma no seio da epistemologia da prática, a partir da perspectiva do ateliê. A defesa se justifica, pois se trata da formação de professores em âmbito artístico e da compreensão da dança enquanto arte. Estabelecer uma relação reflexiva com a prática, não só pode contemplar as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem do campo da arte/dança, como também pode favorecer a uma formação mais potente e em diálogo com a contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – *Lei n° 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 51, set/dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

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

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLS, W. C. *A Imaginação Sociológica*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

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

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

SOTER, S. C. *Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana* 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Recebido em 29/05/2023.
Aprovado em 25/06/2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança