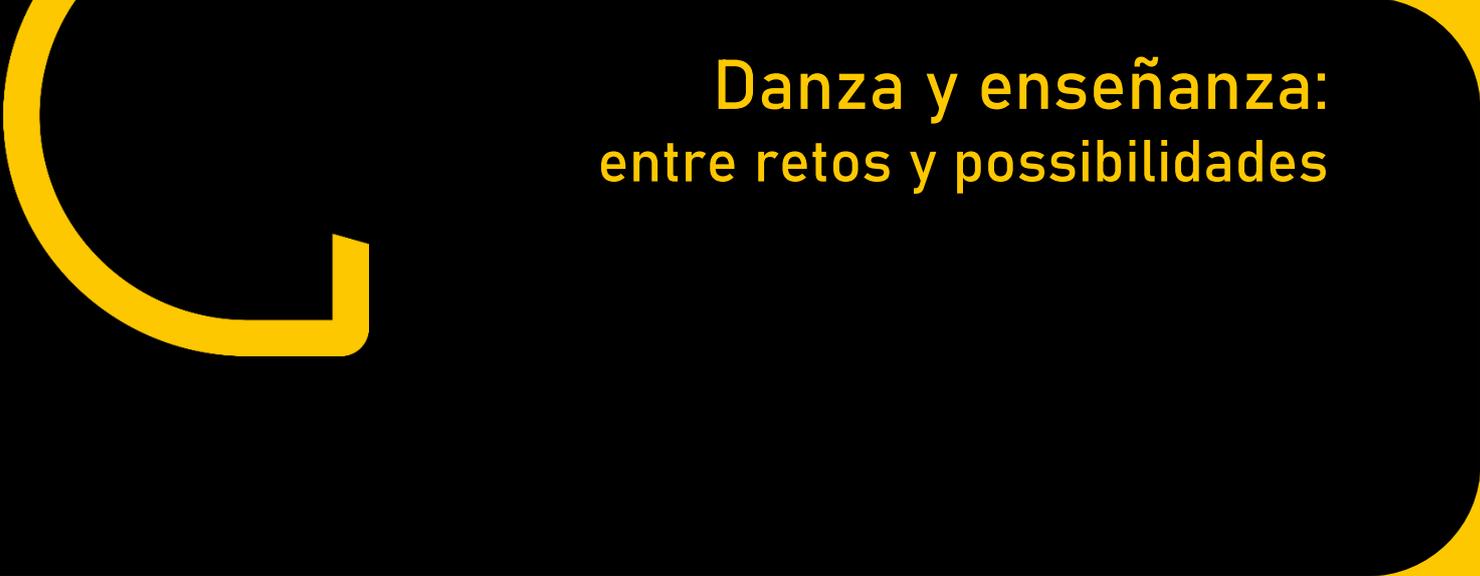




revista
brasileira
de estudos
em **dança**



Danza y enseñanza: entre retos y posibilidades

Cecília Silvano BATALHA

Giseli Barreto da CRUZ

BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Danza y enseñanza: entre retos y posibilidades. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 28-50, 2023.



RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación de doctorado, desarrollada entre 2017 y 2021, cuyo foco fue la formación de profesores de danza para el contexto escolar, con el objetivo de comprender cómo se ha configurado la formación inicial de profesores de danza en Brasil, en el contexto de una universidad pública con trayectoria consolidada en la zona. Teóricamente, operaba con la idea de un profesional práctico reflexivo, en conjunto con el saber profesional docente. Metodológicamente se desarrolló con entrevistas narrativas. El análisis se construyó a partir del eje: la formación inicial del profesor de danza. Se argumenta que el estudiante puede experimentar la enseñanza en un ambiente escolar, aunque es difícil encontrar profesores con este bagaje trabajando con la enseñanza de la danza en las escuelas. Se concluye que los procesos de enseñanza y aprendizaje en danza dialogan y encuentran adherencia con la perspectiva del estudio y la práctica reflexiva.

PALABRAS CLAVE formación de profesores de danza;
epistemología de la práctica; base de conocimientos profesionales
docentes.

Danza y enseñanza: entre retos y posibilidades

Cecília Silvano BATALHA¹
Giseli Barreto da CRUZ²

¹ Profesor de la Fundación Municipal de Educación de Niterói. Licenciatura en Danza (UFRJ). Doctorado en Educación (PPGE/UFRJ). Integrante del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Didáctica y Formación Docente (GEPED/UFRJ/CNPq). ceciliasilvano@gmail.com

² Profesor de la Facultad de Educación de la UFRJ, vinculado al Programa de Posgrado en Educación. Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Didáctica y Formación de Profesores (Geped/UFRJ/CNPq). Beca Productividad CNPq y Científico de Nuestro Estado por Faperj. giselicruz@ufrj.br

Introducción

El artículo presenta resultados de una investigación doctoral, desarrollada de 2017 a 2021, centrada en la formación de profesores de danza para el contexto escolar, enfocada a indagar cómo se está dando esa formación profesional en un escenario público universitario particularmente preparado para ello, con la acumulación de producción de conocimiento en el área y con profesionales de referencia en la materia, para quienes, desde hace mucho tiempo, se dedica a su causa y consecuente expansión en el ámbito académico. Con base en criterios predefinidos, llegamos a la Universidad Federal de Bahía, la primera carrera de danza en Brasil (1956), y la definimos como un campo empírico. Se guió por la siguiente pregunta: ¿qué itinerarios formativos forman parte del proceso de aprendizaje para ser profesor de danza en el contexto de una carrera que se destaca por su tradición en el área? Tuvo como objetivo comprender cómo se ha configurado la formación inicial de profesores de danza en Brasil, en el contexto de una universidad pública con trayectoria consolidada en el área.

Hablar de la enseñanza de la danza en las escuelas básicas es hablar de la historia reciente, cuya práctica involucra desde problemas simples, como la falta de espacios apropiados para las clases, hasta otros más complejos, como la falta de docentes con la formación adecuada. Dentro del currículo escolar, la danza puede ser abordada en el componente curricular de arte, como lenguaje, o en el componente curricular de educación física, como contenido, además de otras propuestas interdisciplinarias. En las clases de educación física, por ejemplo, la danza aparece, sobre todo, como una actividad práctica, ligada al conjunto de actividades rítmicas expresivas, ya que se considera parte de la cultura corporal del movimiento. En las clases de arte, la danza aparece incorporada en su dimensión artística y estética, al mismo tiempo que se atribuye relevancia a la parte práctica ya las cuestiones que involucran la diversidad cultural. Según Soter (2016), esta doble presencia puede dar lugar a malentendidos, ya que el hecho de que la danza pueda ser abordada en las clases de educación física llevaría a pensar que no es necesario incorporarla como uno de los

lenguajes del currículo artístico. componente. Sin embargo, si lo analizo detenidamente, veo que la forma en que se concibe en cada campo es diferente.

En este sentido, entendemos que la inclusión de la danza en el currículo escolar está marcada por ambigüedades, hecho que puede perjudicar su enseñanza. Por otro lado, este aspecto revela la peculiar riqueza de la danza, ya que puede darse en dos áreas de conocimiento diferentes y con conceptos diferentes. Para Marques (2010), las disputas entre danza/arte y danza/educación física aún están lejos de ser resueltas en el contexto escolar y en los círculos académicos.

En términos legales, la sanción de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) 9.394 del 20 de diciembre de 1996 considera el arte como un componente curricular obligatorio en la educación básica: “La enseñanza del Arte, especialmente en sus expresiones regionales, constituirá un componente curricular obligatorio, en los distintos niveles de la educación básica, con el fin de promover el desarrollo cultural de los estudiantes” (artículo 26, inciso 2, redacción prevista por la Ley N° 12.287, de 2010). Si bien la ley supuso un gran avance para la enseñanza del arte, hasta entonces entendida como una actividad educativa, no dejaba claro qué lenguajes artísticos debían contemplarse. De esta forma, no garantizaba la presencia de la danza en el currículo de la educación básica junto con la enseñanza del arte.

Afortunadamente, esta configuración legal parece haber llegado a su fin, ya que en mayo de 2016 se aprobó la Ley N° 13.278, que modifica la redacción de los incisos 2 y 6 del artículo 26 de la LDB 9.394/96, haciendo obligatoria la enseñanza de las artes visuales, danza, música y teatro. El plazo para que los sistemas educativos implementen los cambios, incluida la formación de docentes en número suficiente para trabajar en la educación básica, es de cinco años. La Ley N° 11.769 de 2008 ya contemplaba la enseñanza obligatoria de la música en el componente curricular de arte. La Ley N° 13.278 vino a complementar este dispositivo legal, ya que quedaron fuera

importantes lenguajes artísticos, como las artes visuales, la danza y el teatro.

Los profesores de danza serán aquellos que, cuando estén en las escuelas, podrán posibilitar el desarrollo formativo del alumno en el campo de la danza, sobre todo, porque son los que tienen los conocimientos específicos de este campo, así como el de la enseñanza. Todos estos factores nos llevaron a apostar por la necesidad de mirar la formación de profesores de danza y buscar comprender cómo aprender a ser profesor de danza en el ámbito de una carrera con una matrícula significativa en el área.

De esta forma, el estudio investigó la formación de profesores de danza dentro de una institución pública pionera en el campo de la danza, en el sentido de llevar a escena sus intenciones curriculares, las fuentes de conocimiento trabajadas y los saberes movilizados para formar para la enseñanza de la danza en la escuela.

Dos perspectivas teóricas de la formación docente actuaron como catalizadores de este proceso de búsqueda y análisis: la idea de un profesional práctico reflexivo (Schön, 2000) en conjunto con la idea de una base de conocimiento docente profesional (Shulman, 2014). Asumimos que esta perspectiva formativa es particularmente relevante para la formación de los profesores de danza y su función de enseñanza en la educación básica, representando una idea nodal para el estudio.

Hemos argumentado que la epistemología de la práctica representa una poderosa propuesta para la formación de profesores de danza. Este argumento parte de la visión de formación del profesional práctico reflexivo defendida por Schön (2000) quien, al mismo tiempo que critica la racionalidad técnica, plantea una propuesta que apuesta por el aprendizaje que nace del taller, la artesanía, el talento artístico, de la tácita, práctica y el conocimiento reflexivo. Estos aspectos favorecen la formación artística, además de encontrar adherencia en el modus operandi del hacer artístico.

Articulando la perspectiva de la práctica reflexiva, existen estudios de Shulman (2014) que critican el campo de la formación docente, que a su juicio no consideraba aspectos relacionados con

la gestión del aula, y las ideas que los docentes tenían para enseñar. Al observar el desempeño de los docentes veteranos, el autor se apoya en argumentos que buscan responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las fuentes de conocimiento para la enseñanza? ¿En qué términos pueden conceptualizarse estas fuentes? Imbuido de estas problematizaciones, el autor construye su argumentación que se configura en torno a categorías de saber, fuentes para la enseñanza y el concepto de razonamiento pedagógico. Este autor considera que los contenidos que se imparten, el contexto del aula y las características físicas y psíquicas de sus alumnos son aspectos importantes que deben conocer los docentes titulados en las diversas áreas de enseñanza.

Así, Shulman (2014) enumera algunas categorías y las organiza en torno a la base de conocimientos docentes profesionales. Destacamos la categoría “conocimiento pedagógico del contenido”, ya que representa la amalgama entre el contenido de un área determinada del conocimiento y la pedagogía, e identifica los diferentes cuerpos de conocimiento necesarios para enseñar. Así, nos cuestionamos ¿cuál sería el saber pedagógico del contenido del profesor de danza que trabaja con esta enseñanza en la escuela? La danza, como área autónoma del saber, cuenta con un abanico de saberes que se ha desarrollado a lo largo de la historia. Sin embargo, al ingresar a la escuela trae consigo el aspecto de la enseñanza, por lo que es interesante pensar cuál sería la epistemología de la enseñanza de la danza en la escuela y cuál sería el saber pedagógico del contenido del profesor de danza.

Por eso, indagamos sobre cómo pensar los contenidos específicos de la danza con preguntas que involucran la pedagogía y el “cómo enseñar”. Se trata de promover una formación que asegure que los futuros docentes conozcan y propongan formas de mediar la práctica pedagógica. También es necesario que esta práctica se base en concepciones que permitan situar la función social de estas mediaciones.

Con eso en mente, el estudio buscó comprender el camino que traza el proceso de aprendizaje para ser profesor de danza en el ámbito de una carrera. Se desarrolló, por tanto, en la dirección

de escrutar cómo es esa formación, cómo moviliza saberes/haceres a favor del proceso de convertirse en docente, cuáles son las relaciones que establece con el saber profesional docente y con la perspectiva de práctica reflexiva.

Aspectos teóricos metodológicos

El estudio se enmarca en el ámbito de la investigación narrativa y la entiende como una actividad (auto)biográfica. Delory-Momberger (2006, 2012, 2016) nos ayuda a comprender los principios teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica. Un aspecto esencial de esta concepción reside en que, además de los conocimientos formales y externos a los sujetos, se reconoce el conocimiento subjetivo y no formalizado. Así, “este conocimiento interno juega un papel clave en la forma en que los sujetos invierten en los espacios de aprendizaje, y su toma de conciencia permite definir nuevas relaciones con el saber y la educación” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361). Este saber de experiencia también puede entenderse como recursos biográficos o saber tipificado; es a partir de ellos que somos capaces de categorizar (o no) lo que percibimos y lo que nos sucede para acoger y reconocer la experiencia como “familiar, idéntica, análoga, nueva, ajena, etc.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

De esta manera, buscamos situar la comprensión de la investigación narrativa en la perspectiva (auto)biográfica, con apoyo en Delory-Momberger (2006, 2012, 2016), fue la forma que elegimos para comportarnos epistémica y metodológicamente durante el estudio. A partir de sus presupuestos decidimos nuestra relación con el objeto, el campo, los sujetos, las estrategias metodológicas para la construcción de sus narrativas. El objeto de la investigación nos llevó a conocer memorias, historias, registros, trayectorias, vivencias, con el fin de indagar qué caminos formativos se inscriben en el proceso de aprender a ser profesor de danza en la educación básica en el contexto de una carrera de grado que se destaca fuera por la tradición de la zona.

Siempre teniendo presente la idea de la investigación como artesanía (Mills, 1982) y guiados por los principios de la investigación narrativa, consideramos necesario adoptar como estrategias metodológicas el análisis documental y la entrevista.

Guiada por la pregunta orientadora de la investigación, la elección del campo y de los sujetos apuntó a una definición intencional y propositiva, con criterios y perfiles predefinidos. El campo empírico, es decir, la institución universitaria pública elegida, debe ser una institución con producción de conocimiento acumulado en el área y con profesionales de referencia en el campo que se dediquen a su causa desde hace mucho tiempo y consecuente expansión en el ámbito académico. . Así, la elección del campo de estudio se basó en criterios como el tiempo de creación del curso y la tradición. Entendemos que la institución, al haber establecido hace mucho tiempo la carrera de danza, tiene más experiencia y tradición en el área, lo que, a nuestro juicio, la hacía relevante para ser investigada. Con base en estos criterios, llegamos a la Universidad Federal de Bahía, la primera carrera de danza en Brasil (1956), y la definimos como un campo empírico.

Luego de elegir el campo empírico, a través de los criterios de tiempo y tradición, pasamos al primer contacto con la Escuela de Danza de la UFBA. En septiembre de 2018 se realizó de forma presencial, momento en el que se pudo hablar personalmente con el subdirector explicándole el interés del estudio. Al año siguiente, en mayo de 2019, volvimos a la escuela para realizar el trabajo de campo. Algunas entrevistas fueron programadas previamente y otros contactos se realizaron durante la semana. A medida que se desarrollaban las entrevistas, los interlocutores sugerían nombres de otros profesores y estudiantes para futuras entrevistas. En este mismo período, se realizó en la Escuela el VI Encuentro Nacional de Investigadores de Danza (ANDA), y en él el X Foro de Coordinadores de Cursos Superiores de Danza de Brasil, en el que se pudo participar como oyente.

En cuanto a la investigación de campo realizada, el grupo de sujetos quedó conformado de la siguiente manera: el director de la institución, los coordinadores y vicecoordinadores de las carreras de grado en danza (diurnas, nocturnas y a distancia), algunos de

los formadores de docentes de el núcleo docente estructurante – NDE – y docentes en formación inicial que se encontraban en los últimos períodos de la carrera de grado en danza (día y noche). La elección de las materias se basó en la necesidad de escuchar a quienes están al frente de la formación inicial de los futuros docentes en una carrera de magisterio, como es el caso de los coordinadores y docentes que integran las NDE. Además, consideramos igualmente relevante escuchar a los estudiantes que estaban realizando el curso, ya que entendemos que contribuiría al estudio para obtener diferentes visiones y percepciones sobre la formación inicial desarrollada en la institución. La encuesta también escuchó a dos profesores que se forman en otras instituciones de educación superior, como informantes privilegiados, totalizando un grupo de 15 declarantes, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Identificación de los sujetos de investigación

NOMBRE ³	FUNCIÓN	TIEMPO DE ACTUACIÓN EN LA INSTITUCIÓN
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

³ Os 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.

Fabício	Professor do NDE noturno, Coordenador do Curso de Especialização e professor permanente do PRODAN ⁴ e do mestrado acadêmico.	Desde 2016
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

Fuente: Elaboración propia a partir del dossier de investigación.

El propósito de las entrevistas fue aprehender y comprender la configuración singular de hechos, situaciones, relaciones, significados, interpretaciones que cada persona da a su propia experiencia y que fundamenta el sentimiento que tiene de sí mismo como su singularidad (Delory-Momberger, 2012). Al permitirnos tener acceso a sus relatos, a través de entrevistas, también nos dieron la posibilidad de producir significados sobre el objeto de estudio, pues como nos recuerda Bueno (2002), podemos conocer lo social desde la especificidad de una praxis individual. Por lo tanto, acceder a estas singularidades, narradas a través de las entrevistas, permitió construir una comprensión sobre un contexto social más amplio, que en el caso del artículo se refiere a la formación inicial del profesor de danza.

⁴ Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes.

Desde el punto de vista (auto)biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2012) que considera la entrevista como la búsqueda por aprehender y comprender la configuración única de hechos, situaciones, relaciones, significados, interpretaciones que cada uno da a su propia existencia y, aún así, imbuidos de la perspectiva de Mills (1982), quien afirma que un buen artesano es su propio metodólogo, evitando cualquier forma de procedimiento rígido, buscamos relacionarnos con los discursos de los sujetos a través de algunos ejercicios de lectura y combinación, como presente:

1. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Luego de las transcripciones, fueron escuchadas y releídas algunas veces, cotejando el audio de los discursos de los interlocutores con las transcripciones, a fin de garantizar la confiabilidad de los datos;

2. A partir de los objetivos del estudio y las preguntas de investigación, las entrevistas se organizaron en marcos analíticos, siguiendo la idea de convergencia y divergencia en los discursos de nuestros interlocutores. Estas mesas se organizaron de acuerdo con algunos criterios:

- ❖ En la primera tabla se insertaron las respuestas de los interlocutores de acuerdo a cada pregunta expresada en el guión de entrevista. Cada pregunta tenía su respuesta coloreada con un color de resaltado específico;
- ❖ En el segundo cuadro, seleccionamos el(los) fragmento(s) que corresponde(n) al eje presente en el guión de la entrevista. En él hubo una mayor diversidad de colores, ya que las respuestas se ubicaron en diferentes partes de los discursos de los interlocutores;
- ❖ En el tercer cuadro, seleccionamos y organizamos los extractos siguiendo la idea de convergencia y divergencia, en una especie de intersección de las líneas.

Resaltamos que esta ruta fue desarrollada con el propósito de comprender los ejes analíticos del estudio. Este proceso, aunque sencillo, es bastante juicioso, lo que requiere tiempo y creatividad, lo que nos permitió mirar las narrativas de los sujetos

en estrecha relación con los objetivos de la investigación. En este artículo, presentamos los resultados referentes a las entrevistas narrativas, cuyos análisis señalaron aspectos relacionados con la formación inicial de los licenciados en danza.

La danza y el desafío de construir un saber escolarizado

En esta sección, buscamos comprender los problemas que desafían a los formadores de docentes y su papel en la preparación de futuros profesores de danza. Al ingresar a la escuela, la danza trae consigo la enseñanza, por lo que cabe preguntarse: ¿cómo el formador puede brindar condiciones para transformar el contenido específico de su área de conocimiento en algo que se pueda trabajar en el currículo escolar? En esta discusión entran algunos conceptos clave que ayudan a pensar las proposiciones, como la epistemología de la práctica (Schön, 2000) y la base del conocimiento profesional docente, en particular, el conocimiento del contenido pedagógico (Shulman, 2014).

La epistemología de la práctica y, a su vez, el proceso de enseñanza y aprendizaje que involucra la artesanía, la experimentación, en un contexto de trabajo colaborativo que se desarrolla en el atelier, puede representar una poderosa propuesta formativa para la formación de profesores de danza. A partir de esta comprensión, cabe preguntarse: ¿en qué momento de la formación se abren espacios para la experimentación docente? ¿Cuándo puede el futuro docente experimentar lo que es ser docente de forma supervisada, en un ambiente de bajo riesgo y promover la sistematización y resolución de problemas que seguramente enfrentará? En qué momentos los estudiantes pueden interactuar con sus formadores de docentes y la escuela de educación básica en el sentido de lo artesanal, es decir, que permite el ensayo, error y acierto, para experimentar la enseñanza.

La práctica reflexiva requiere una preparación específica que, a juicio de Schön, puede verse mejor favorecida por la formación en el estudio, que se basa en el supuesto de aprender haciendo, con una clara oposición a la instrucción reiterativa y una

fuerte valoración de la experiencia. Esta apuesta se basa en la importancia de la “acción reflexiva”, posibilitada por el modus operandi del estudio, en el que la interacción y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes promovería la sistematización y la resolución de problemas.

En un proceso de composición coreográfica, por ejemplo, el docente puede utilizar la improvisación como técnica de creación, permitiendo que sus alumnos experimenten, a partir de un tema determinado, sus posibilidades corporales sin preocuparse por una sistematización previa (saber-en-acción).

Luego, el docente puede pedir a los alumnos que organicen los movimientos que más les gustaron en pequeñas oraciones o secuencias de movimientos. En un segundo momento, puede entonces llevar a su alumno a la repetición hasta organizar los movimientos de la mejor manera posible, a través de la acción investigativa (reflexión-en-la-acción). Y, finalmente, tras la composición coreográfica, el profesor podrá proponer, junto con el alumno, una reflexión sobre la creación, buscando mejorar la técnica, mejorar la interpretación y la expresividad de la acción (reflexión sobre la reflexión en la acción).

Es en esta dirección que creemos que puede desarrollarse la formación de profesores de danza para la escuela básica, pues sospechamos que el formador de profesores y los profesores en formación inicial pueden ser vistos como diseñadores del cuerpo, del movimiento y, para posibilitar la creación, necesitan comprender no solo el desarrollo de un determinado movimiento, sino también el conocimiento que involucra esta compleja red que es la danza. Afirmamos también que la práctica reflexiva, en este contexto, es la expresión del saber pedagógico del contenido del profesor de danza. En él, ya no es posible pensar en procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan desde dos saberes distintos, sino en una amalgama, que articula danza y enseñanza y se expresa en el actuar de los profesores de danza.

A la vista de lo expuesto hasta ahora, cabe preguntarse: ¿en qué etapa de la formación se abren espacios para la experimentación docente? ¿Cuándo puede el futuro docente experimentar lo que es ser docente de forma supervisada, en un

ambiente de bajo riesgo y promover la sistematización y resolución de problemas que seguramente enfrentará? En qué momentos los estudiantes pueden interactuar con sus formadores de docentes y la escuela de educación básica en el sentido de lo artesanal, es decir, que permite el ensayo, error y acierto, para experimentar la enseñanza.

A partir de las entrevistas y análisis realizados, fue posible verificar recurrencias en los discursos de los sujetos que se refieren a estar en el cargo de formador de docentes. Veamos lo que nos dicen Celina, Berenice, Sônia y 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).⁵

⁵ Entonces, cuando vamos a los interiores, que es nuestro mayor campo de acción dentro de la EaD (educación a distancia), vemos que la danza es inexistente. Entonces dentro de la educación básica apenas hay una clase de arte. Pero al mismo tiempo estamos abriendo ese campo y entendiendo cómo llega la danza a estas comunidades, qué conocimientos ya existen allí sobre la danza, cómo entra esto a la escuela, cómo la escuela puede dialogar con esto. Y cuando llegan los alumnos, vemos la diferencia que hacen, porque normalmente son alumnos de la misma comunidad, entonces cuando entran a la escuela es algo transformador. Entonces, hay una transformación y hay un efecto que es una cadena, entonces se extiende de una manera hermosa. Creo que es muy potente y estoy muy feliz (Celina – vicecoordinadora).

Las narrativas de Celina y Sônia son representativas de dos ideas centrales: la primera revela una concepción de la formación que ve a la escuela como formadora; el segundo apunta a la dificultad de encontrar profesores de danza, trabajando con esta enseñanza en la escuela, dentro del componente curricular de arte. El discurso de Berenice, en cierto modo, también dialoga con la concepción de Celina y Sônia, pues defiende la necesidad de articulación y acercamiento entre la universidad y la escuela.

Estar en la escuela representa un poderoso testimonio del aprendizaje profesional que resulta de la experimentación. Vivir la docencia en la escuela real acompañado y guiado por profesores experimentados, en un entorno de trabajo colaborativo, que pueda aportar la experiencia de lo que es la docencia, a nuestro modo de ver, se aproxima al concepto de estudio defendido por Schön (2000). En esta perspectiva, hay una apreciación de la experiencia que entiende el error como un proceso, hay una interacción entre docentes y estudiantes, que buscan promover la sistematización y la resolución de problemas. La perspectiva del estudio también trabaja con el concepto clave de talento artístico, que puede entenderse en términos de reflexión en la acción y tiene un papel central en la descripción de la formación profesional.

Al igual que los testimonios expresados anteriormente, entendemos que vivir la docencia en la escuela representa un

Editamos los Referenciales Curriculares de las artes, los elaboramos junto con la red municipal y la UFBA. Entonces, hoy tenemos este documento que guía esta enseñanza. Entonces trabajamos con un foco en la red municipal. Y otros programas como el PIBID y la Residencia Pedagógica que también estoy coordinando, hay 24 estudiantes de pregrado, que están en 3 facultades. Cada escuela tiene 8 estudiantes. Y esto está siendo un campo muy fuerte y amplio de prácticas y de conocimientos y experiencia. Entonces, puede parecer una utopía, pero es real, trabajamos de manera articulada (universidad y escuela) (Berenice – vicecoordinadora).

Defiendo la idea de que la escuela es formativa, que la escuela tiene un papel protagónico en la formación de un docente, perspectiva que suscribo a continuación. Y así lo indica la LDB cuando dice que un número tan significativo de horas de formación docente debe tener lugar en la escuela. Lo que sucede, en el caso de la danza, en Río de Janeiro, es que hay pocos graduados en danza en acción. Entonces, uno de los problemas que enfrente es la enorme dificultad de inserción de estos graduados en la educación básica, para realizar la Práctica Curricular obligatoria (Sônia – formadora de docentes – informante privilegiada) *Nuestra traducción.*

momento importante en la carrera profesional de los futuros docentes, ya que permite aportar y construir conocimientos desde la experiencia de lo que es ser docente. Llamamos la atención sobre el concepto –conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2014)– que representa una amalgama entre contenido y pedagogía y se configura como un saber profesional específico del docente. Según la narración, al ingresar a la escuela es posible identificar “qué conocimiento ya existe allí sobre la danza, y cómo la escuela puede dialogar con ello”.

Resaltamos que es en la formación del futuro profesor de danza que se espera que se evidencie la base de conocimientos profesionales docentes, a fin de garantizar el diálogo entre los saberes específicos de la danza con los saberes de la pedagogía, garantizando así la construcción de conocimientos pedagógicos. conocimiento del contenido, que en palabras de Shulman es la categoría que mejor distingue la comprensión de un especialista en contenido de la de un pedagogo (2014, p. 207).

No basta con dominar contenidos específicos de la danza, como la improvisación, por ejemplo, ya que el contexto escolar requerirá que el docente sepa afrontar toda la complejidad que implica la enseñanza y la escuela en la contemporaneidad. Así, argumentamos que la formación de profesores de danza necesita incorporar el conocimiento pedagógico del contenido de esta enseñanza, es decir, una amalgama entre el conocimiento específico de la danza y el conocimiento específico que implica cómo enseñar.

Otro tema que puede ser destacado en las declaraciones de los entrevistados se deriva de la dificultad de encontrar maestros de danza efectivos en las escuelas de educación básica. A grandes rasgos, esta área de conocimiento ha sido trabajada por profesionales de diferentes formaciones en horario extraescolar, o como actividades puntuales. El hecho es que esta ausencia dificulta el trabajo colaborativo entre la tríada formador de docentes, docente conductor y alumno, y hace que el formador tenga que abrirse a este campo, y aún tenga enormes dificultades para encontrar esos espacios en los que el alumno pueda experimentar. le gusta ser un maestro. Por otro lado, cuando esto sucede, se

produce una transformación y tiene un efecto en cadena, lo que denota y refuerza la concepción de los docentes de que la escuela es formadora y tiene un papel protagónico en la formación de los futuros profesores de danza.

Al ingresar a la escuela, el baile y la construcción de una coreografía, por ejemplo, si no están en diálogo con el contexto cultural y social de los estudiantes, si no permiten que las diferentes corporeidades se expresen y, más aún, si no se entiende que la docencia es un acto político (Freire, 1997), habrá un empobrecimiento de su potencial artístico y estético dentro del espacio escolar. La enseñanza de la danza en la escuela, dentro del componente curricular de arte, puede promover uno de los pocos contactos de los estudiantes con este campo del saber y este encuentro tiene un enorme potencial. Argumentamos que la enseñanza de la danza en la escuela puede posibilitar la autonomía, la criticidad y la creatividad a través del cuerpo, tan singular en las escuelas públicas brasileñas. Estos aspectos están presentes en las siguientes narraciones, corroborando los análisis hasta el momento:

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).⁶

⁶ Durante el periodo que trabajé en la escuela me di cuenta que para muchos de nuestros jóvenes y niños, el único canal que tienen para aprender danza es a través de la escuela. Muchos no llegan a las academias, por lo que si preparamos a nuestro profesor de danza para trabajar en la escuela, seguro que muchos niños tendrán la oportunidad de conocer la danza, de poder incluso tener una carrera en la danza, de este encuentro que tendrá lugar en la escuela (Larissa – informante privilegiada)

Porque yo creo que la danza tiene un potencial enorme, y creo que la danza también tiene cuestiones, para ser escolarizadas, como el saber escolarizado, y el saber escolarizado se enfrenta a muchas cuestiones, pero creo que vale la pena ese esfuerzo (Sônia – informante privilegiada)
) *Nuestra traducción.*

De hecho, la escuela pública puede representar el único espacio en el que los alumnos pueden acceder a determinados conocimientos, en particular, a la enseñanza de diferentes lenguajes artísticos. Este encuentro, además de ser poderoso, como dice Sônia, posibilita la promoción de la autonomía, la criticidad y la creatividad a través del cuerpo.

En este diálogo entre danza y enseñanza, en relación con la universidad y la escuela primaria, presentamos dos narrativas: la de Fabrício y la de Caio. El primero muestra aspectos candentes en la contemporaneidad y que tienen relación con los contextos educativos. La segunda permite ver el diálogo existente entre danza y docencia en el curso formativo de la carrera en la mirada de un futuro profesor de danza, vamos a ver:

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).⁷

Según Fabrício, estar en la condición de formador exige que los docentes en formación inicial se den cuenta de los compromisos a los que deben vincularse. El hecho de que la danza tenga el cuerpo como objeto, haciéndolo protagonista en los procesos de

⁷ Una gran responsabilidad de estar vinculando contenidos con las urgencias políticas, de estar señalando la responsabilidad que tienen como futuros profesionales, de hacer frente a situaciones límite, incluso, de pensar, de posicionarse frente a situaciones de homofobia, racismo, misoginia, principalmente con disciplina que se trata del cuerpo, que es tan fuerte, más aún de esta ola conservadora que es tan fuerte en el país (Fabrício – formador de docentes).

El análisis de la realidad que estudiamos en la carrera, el cuidado pedagógico, cómo tratar a los niños, quiénes son estos niños y adolescentes. Porque en las carreras de pregrado se dice todo eso, aunque no tenemos experiencia más allá del PIBID, que es un programa maravilloso para los que van a trabajar en escuelas formales, de hecho se trata de la realidad de la escuela, no solo hablar (Caio – profesor en formación inicial). *Nuestra traducción.*

enseñanza y aprendizaje, hace aún más evidentes ciertos temas, como el género, las cuestiones étnico-raciales y la pluralidad cultural. Si bien no es el único espacio de la escuela donde se pueden debatir estos temas, el cuerpo en la danza y los saberes trabajados desde el movimiento expresivo permiten plantear reflexiones sobre sus usos y apropiaciones en el contexto contemporáneo, por ejemplo.

El siguiente discurso, de Caio, refuerza la concepción de la escuela como formadora. Estar en ella permite una mayor comprensión de lo que es esta realidad, y posibilita percibir, además de compromisos, los conocimientos que serán necesarios para trabajar con la enseñanza de la danza. Para Shulman (2014), el docente necesita conocer a sus alumnos y sus características, así como los contextos educativos en los que se insertan.

Sobre lo que es ser formador, las siguientes narraciones siguen ofreciendo pistas importantes al respecto:

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).⁸

La enseñanza de la danza en la escuela promueve la integración entre alteridades, como señala Dalva. También puede promover el autoconocimiento y la autonomía ya que trabaja con el estudiante para que adquiera conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades expresivas. En la visión de Daniel, este es un

⁸ Toda relación danzaria te conecta un ambiente de integración total entre alteridades, entre tú y el otro (Dalva – formador de profesores).

¿Cómo podemos, a través de la danza, trabajar también con los niños en las escuelas públicas o en cualquier otro espacio de formación, porque creo que le dará un sentido diferente a ese niño cuando comprenda quién es realmente (Marília – formadora de docentes).

De hecho, siempre es un proceso de retroalimentación. Entonces, como formador, entiendo que siempre estás en proceso, en movimiento. Entonces me pongo en el lugar de la persona que está mediando (Daniel – formador de docentes). *Nuestra traducción.*

lugar de mediación, entre el conocimiento específico y el alumno. Aunque las tres narrativas son distintas, tienen un aspecto en común, que es el hecho de que la enseñanza (danza) es un hecho relacional, dialógico y, por tanto, una actividad engendrada en la interacción con el otro y con el saber. Habiendo resaltado estos aspectos, reforzamos el poder de la danza en diálogo con la escuela, aunque pensar en un conocimiento de la danza desde la escuela es un gran desafío para los formadores de docentes, dadas las cuestiones relatadas anteriormente.

Con la intención de discutir cómo el formador puede brindar condiciones para transformar el contenido específico de su área de conocimiento en algo que pueda ser enseñado, se destacó la concepción de la escuela como formador y el desafío de garantizar la danza del futuro. docente un espacio en la escuela para que pueda experimentar la docencia, dada la dificultad de encontrar docentes con esta formación en acción.

Para ello, cuestionamos algunos conceptos clave, como la epistemología de la práctica y la propuesta del profesional práctico reflexivo, así como la base del saber profesional docente y el saber del contenido pedagógico. Afirmamos que la epistemología de la práctica, desde la perspectiva del atelier, puede ser un camino posible y promisorio en los procesos que involucran la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la danza. Así como defendemos que, al ingresar a la escuela, es necesario activar otros tipos de conocimientos más allá de los propios del campo de la danza.

Vivir la experiencia de enseñar le permite al futuro docente darse cuenta de que no basta con dominar los conocimientos del contenido, pues al ingresar a la escuela, el docente debe conocer el contexto local, identificar qué conocimientos ya tienen los alumnos sobre la danza, y también comprender cómo los jóvenes aprenden.

Reconocemos y reiteramos la defensa de la potencia de la enseñanza de la danza en la escuela. Esto se debe a que el cuerpo permite plantear temas candentes de la actualidad, ya que puede ser el único contacto del joven con este arte, y también porque promueve el autoconocimiento, la creatividad y la criticidad a través de la actuación en el mundo. Por lo tanto, se puede decir que la

enseñanza de la danza en la escuela es una posibilidad apasionante, ya que resalta la vitalidad y promueve la interacción con los demás y el conocimiento del arte y la danza.

Consideraciones

Terminamos este artículo recordando cuestiones destacadas en las narrativas de los actores del estudio. Las discusiones realizadas trajeron como tema principal la formación inicial del profesor de danza, momento en el que priorizamos pensar en la proposición de la epistemología de la práctica (Schön, 2002) y el concepto de saber profesional docente base, en particular la conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2014).

En el diálogo entre danza y enseñanza, se integra a la danza una concepción de la escuela como docente. Corroboramos con la visión de los formadores de profesores que es de suma importancia que, en el camino del profesor de danza, se garantice la experiencia de la enseñanza en un ambiente escolar. Acompañar la vivencia de lo que es ser docente y, con ello, promover la sistematización y resolución de problemas, desde la perspectiva del taller en el que se contempla el error como proceso y se considera el trabajo colaborativo (Schön, 2002). También sostenemos que es en la formación de profesores de danza donde se debe considerar proponer una base de conocimiento docente profesional, en particular, en el conocimiento del contenido pedagógico.

Un desafío relatado por los formadores se refiere a que todavía es difícil encontrar profesores de danza trabajando con esta enseñanza en la escuela, pero cuando eso sucede “hay una transformación y tiene un efecto en cadena” (Celina). En las sutilezas de las narraciones cobra fuerza la defensa del poder de la danza en la escuela, ya sea porque facilita el contacto de los alumnos con el arte/danza, o porque es una actividad apasionante que promueve la interacción con los demás y con el saber.

Hemos argumentado que los procesos de enseñanza y aprendizaje en danza dialogan y encuentran adhesión a la

perspectiva del estudio y la práctica reflexiva, ya que se desarrollan a partir de la experimentación, la repetición, imbuidos de una actitud de análisis e investigación. Otro aspecto en el que percibimos una interlocución entre el aprendizaje de la danza y la práctica reflexiva es el hecho de que este proceso se comparte con otras personas, como profesores y compañeros, lo que revela asociación y colaboración. Establecer una relación reflexiva con la práctica, a partir de la acción, son también modos de enseñanza y aprendizaje que se articulan con la propuesta de la práctica reflexiva.

Resaltamos que, cuando la danza se inserta en el contexto escolar, pasa a dialogar con la enseñanza, por lo que defendemos la necesidad de construir una base de conocimiento docente profesional para el profesor de danza, especialmente el conocimiento pedagógico de los contenidos del profesor de danza. Este concepto revela precisamente la amalgama de estas dos dimensiones, que ya no están separadas, sino unificadas y configuran las acciones de los profesores de danza en el momento de la enseñanza en el contexto escolar. Conocer en profundidad los contenidos del campo de la danza es tan importante como saber enseñarlos.

Entendemos que esa es la especificidad del profesor de danza en la escuela, y que, por tanto, justifica su presencia como profesional en la enseñanza de la danza en la escuela, dentro del componente curricular de arte. Además de los conocimientos específicos de la danza y el arte, la docencia requiere conocimientos específicos en el campo de la educación, como la didáctica, por ejemplo, que se dirige a los presupuestos teórico-metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de los hallazgos del estudio, percibimos que los formadores comprenden la necesidad de construir estos saberes/haceres específicos de los profesores de danza para el contexto escolar y, por tanto, defienden la aproximación entre la universidad y la escuela. Estos espacios entrelazados posibilitan la formulación de saberes incluso en la formación inicial, a través del trabajo colaborativo entre docentes en formación inicial y los más experimentados, en un ambiente de bajo riesgo, estableciendo una

relación reflexiva con la práctica, como defiende Schön (2000) en el epistemología de la práctica.

La formación del profesor de danza para el contexto escolar que creemos y defendemos se afirma dentro de la epistemología de la práctica, desde la perspectiva del estudio. La defensa se justifica, pues se trata de la formación de docentes en el campo artístico y la comprensión de la danza como arte. Establecer una relación reflexiva con la práctica no solo puede contemplar las especificidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo del arte/danza, sino que también puede favorecer una formación más potente y en diálogo con la contemporaneidad.

Referencias

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.

Recibido en 29/05/2023.
Aprobado en 25/06/2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança