



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

SILVIA CAMARA SOTER DA SILVEIRA

SABERES DOCENTES PARA O ENSINO DE DANÇA: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana

RIO DE JANEIRO
2016

Silvia Camara Soter da Silveira

SABERES DOCENTES PARA O ENSINO DE DANÇA: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Monique Andries Nogueira

RIO DE JANEIRO
2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

A Tese intitulada “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”

Doutorando(a): **Silvia Camara Soter da Silveira**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)**

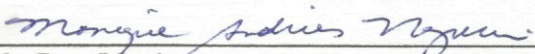
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 02 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:



Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)



Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (UFRJ)



Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)



Profa. Dra. Marcia Maria Strazzacappa Hernández (UNICAMP)



Prof. Dr. Roberto Charles Feitosa de Oliveira (UNIRIO)

CIP - Catalogação na Publicação

717s Soter da Silveira, Silvia Camara
 SABERES DOCENTES PARA O ENSINO DE DANÇA: Relação
entre saberes e formação inicial de licenciados em
Dança e em Educação Física que atuam em escolas da
rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da
região metropolitana / Silvia Camara Soter da
Silveira. -- Rio de Janeiro, 2016.
 266 f.

 Orientadora: Monique Andries Nogueira.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2016.

 1. Saberes docentes. 2. Docência. 3. Ensino de
Dança na escola. 4. Formação inicial. I. Andries
Nogueira, Monique, orient. II. Título.

*Para Roberto Pereira
(in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Monique Andries Nogueira, orientadora desta pesquisa, que me acolheu em nossas diferenças e no tanto que temos em comum.

Aos professores que compõem a banca de avaliação: Ana Maria Monteiro, Charles Feitosa, Giseli Barreto da Cruz, Marcia Strazzacappa, Marina Henriques e Teresa Gonçalves, pela contribuição.

Aos professores de dança que doaram seu tempo – esse bem tão precioso – e se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE-UFRJ.

Aos colegas do GECULT, pela rica troca ao longo de todo o percurso.

Às colegas Cecília Silvano Batalha e Vivian Cáfaró que, com suas pesquisas, aumentaram o alcance da minha.

A Wilson Cardoso Jr., pelas conversas cúmplices e trocas.

A minha irmã Ana Soter e às minhas amigas-irmãs Adriana Lacombe, Adriana Pavlova, Claudia Damasio, Cristiana Lara Resende, Dani Lima, Debora Bloch, Eliana Sousa Silva, Isabella Porto, Lia Rodrigues e Maíra Gabriel Anhorn, pela parceria, sempre.

A Edna e Marcos Soter, meus pais, pelo encorajamento, apoio e torcida.

A António, pela interlocução preciosa.

A Sofia e Teresa, companhias fundamentais também nesse momento de recolhimento e escrita. À Sofia um agradecimento duplo, pela ajuda nas traduções, revisão e formatação desse trabalho.

RESUMO

SILVEIRA, Silvia Camara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de Dança**: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta pesquisa tem como foco o ensino de Dança em escolas municipais e estaduais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. O objetivo deste estudo é compreender como se dá a participação da formação inicial na gênese dos saberes que licenciados em Dança e licenciados em Educação Física mobilizam quando responsáveis pelo ensino de Dança na educação básica. A concepção de *saber docente* enunciada por Tardif (2012) e por Pimenta (2012) serviu de referencial teórico principal desta investigação, que contou ainda com a contribuição de autores do campo da dança como Strazzacappa (2001; 2004; 2012), Marques (2004; 2010) e Félix (2011). Tratou-se de pesquisa qualitativa, com a utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados a licenciados em Dança e Educação Física como instrumentos de coleta de dados. Os achados da pesquisa apontam que os licenciados em Dança, quando atuam no componente curricular Dança ou conseguem orientar o trabalho na escola tendo a dança como eixo, avaliam a grande contribuição dos saberes constituídos ao longo da formação inicial para o conjunto dos saberes que mobilizam no ensino de Dança na escola. Contudo, quando são obrigados a tratar de conteúdos de Arte que não a Dança, o que ocorre quando estão a frente de disciplinas como Arte, Artes Cênicas, Arte-Educação e Educação Artística, os mesmo informantes sentem-se professores inadequados e insuficientes. Em um caso como no outro, afirmam que a formação inicial problematizou e transformou os saberes de dança que traziam de suas trajetórias pré-profissionais, tendo modificado a concepção de dança e de ensino de dança que possuíam anteriormente. Já os licenciados em Educação Física consideram lançar mão sobretudo de saberes constituídos externamente à formação inicial quando ensinam Dança na educação básica e afirmam que a formação inicial pouco transformou a visão de dança e de ensino de dança que já carregavam ao ingressarem no curso superior.

Palavras-chave: Saberes docentes; Docência; Ensino de Dança na escola; Formação Inicial.

ABSTRACT

SILVEIRA, Silvia Camara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física** que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This research focuses on the teaching of Dance in public city and state schools in the Rio de Janeiro area. The goal of this study is to understand what part the undergraduate studies plays in the genesis of the knowledge used by teachers of Dance in primary education, whether they hold degrees in Dance Teaching or Physical Education. The concept of teaching knowledge as established by Tardif (2012) and Pimenta (2012) served as this investigation's main point of reference, also counting with the contribution of authors who write about dance, such as Strazzacappa (2001; 2004; 2012), Marques (2004; 2010) and Félix (2011). It is a qualitative research, using questionnaires and semistructured interviews applied to teachers holding degrees in Dance and Physical Education in order to collect data. The findings of the research point out that those who hold Dance Teaching degrees, when teaching dance in the curriculum or guiding their work in school using dance as an axis, consider the great contribution of the knowledge created during their university studies to the ensemble of knowledges they use when teaching dance in school. However, when they need to teach other aspects of art instead of dance, which happens when they are responsible for classes such as art, performing arts or art education, the same interviewees feel like inadequate and insufficient teachers. In both cases, they state that their undergraduate studies engaged and transformed the knowledge of dance they brought over from their pre-professional trajectories, changing the conceptions of dance and dance teaching they held beforehand. Those who hold Physical Education degrees, on the other hand, consider themselves to use mostly knowledges acquired outside of their undergraduate education when teaching

dance in primary school, and state that their undergraduate education didn't change much their previously held perspectives on Dance and Dance Teaching.

Keywords: Teaching knowledge; Teaching; Teaching Dance in Schools; Undergraduate Studies.

RESUMÉ

SILVEIRA, Silvia Camara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana.** Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Cette recherche se concentre sur l'enseignement de la danse aux écoles publiques de Rio de Janeiro et de sa région métropolitaine. Le but de cette étude est de comprendre comment la formation initiale participe à la genèse des savoirs que les diplômés en danse et en éducation physique utilisent lorsqu'ils sont responsables pour enseigner la danse dans l'éducation de base. Le concept de *savoir enseignant* énoncé par Tardif (2012) et Pimenta (2012) est le principal cadre théorique de cette recherche, comprenant aussi la contribution des auteurs du domaine de la danse comme Strazzacappa (2001; 2004; 2012), Marques (2004; 2010) et Félix (2011). Ce fut une étude qualitative, en utilisant des questionnaires et d'entretiens semi-structurés appliqués aux diplômés en danse et en éducation physique comme instruments de recueil de données. Les résultats montrent que les diplômés en danse, lors de leur travail auprès de la discipline danse ou lorsqu'ils peuvent orienter leur travail à l'école autour de la danse, évaluent la grande contribution des savoirs accumulés au cours de la formation initiale auprès de l'ensemble des savoirs utilisés lorsque de l'enseignement de la danse à l'école. Cependant, quand ils doivent enseigner de l'art à l'écart de la danse, ce qui se produit quand ils sont professeurs de disciplines comme art, arts de la scène, art-éducation et éducation artistique, les mêmes diplômés se sentent inadéquats et insuffisants comme enseignants. Dans les deux cas, ils disent que la formation initiale a problématisé et transformé les savoirs de la danse qu'ils apportaient de leur trajectoires pré-professionnelles, modifiant leurs idées précédentes en concernant la danse et l'enseignement de la danse. Cependant, les diplômés en éducation physique croient utiliser surtout des savoirs appris à l'écart de leur formation initiale lorsqu'ils enseignent la danse à l'éducation de

base, et ils disent aussi que la formation initial a peu transformé les impressions à propos de la danse e de l'enseignement de la danse qu'ils apportaient au cours universitaires.

Mots-clés: Savoirs enseignants; L'enseignement; Enseignement de la danse à l'école; Formation initiale.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAp – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CIAD – Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência
CONFED- Conselho Federal de Educação Física
CREs – Coordenadorias Regionais de Educação
CREFs -Conselhos Estaduais de Educação Física
DRT – Registro profissional emitido pela Delegacia Regional do Trabalho
EJA – Educação de Jovem e Adultos
ETEAB – Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch
FAEB – Federação de Arte-educadores do Brasil
FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica
ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONGs – Organizações não governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PL – Projeto de Lei
PUC – Pontifícia Universidade Católica
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SATED – Sindicato dos artistas e técnicos em espetáculos de diversões do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. A DANÇA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA	24
1.1. A dupla presença da Dança em documentos curriculares nacionais	31
1.1.1. A Dança como conteúdo da Educação Física nos PCNs	31
1.1.2. A Dança dentro da área de Arte nos PCNs	36
1.1.3. A Dança na Base Nacional Comum Curricular – BNCC	45
1.2. Um pouco da história da disputa pela Dança no Brasil nos últimos 20 anos	55
1.3. Expansão dos cursos superiores de Dança	64
2. SABERES DOCENTES	67
2.1. Saberes docentes da Dança	75
2.2. Saberes docentes da Dança e as pesquisas acadêmicas no Brasil	81
3. CAMINHOS DA PESQUISA	83
3.1. Decifrando o objeto: universo e processos metodológicos	85
3.1.1 Coleta e análise de dados – fase exploratória	86
3.1.2. Coleta e análise de dados – fase de aprofundamento	100
3.2. Perfil do conjunto de docentes entrevistados	108
3.2.1. Idade e gênero	108
3.2.2. Formação inicial, formação continuada e tempo de magistério	109
3.2.3. Componente curricular, segmentos e redes de atuação profissional	110
4. INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	114
4.1. Inserção dos licenciados em Dança em instituições da rede pública do estado do Rio de Janeiro (capital e região metropolitana)	115
4.1.1. Atuação nos componentes curriculares Arte, Arte-Educação e Artes Cênicas	116

4.1.2. Atuação nos componentes curriculares Dança e Expressão Corporal	128
4.2. Inserção dos licenciados em Educação Física em instituições da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro	138
4.3. Objetivos da Dança na escola e os saberes necessários para seu ensino	159
4.3.1. Objetivos na visão de licenciados em Dança	160
4.3.2. Objetivos na visão de licenciados em Educação Física	163
4.3.3. Saberes para o ensino da Dança na escola na visão de licenciados em Dança	165
4.3.4. Saberes para o ensino da Dança na visão de licenciados em Educação Física	166
4.3.5. Outros olhares sobre os objetivos e saberes da Dança na educação básica	168
5. EDIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES	174
5.1. Percurso dos licenciados em Dança	174
5.1.1. Trajetória pré-profissional na Dança	174
5.1.2. Motivação pela docência e pela educação básica	188
5.1.3. Origem dos saberes mobilizados no ensino de Dança na escola e contribuição da formação inicial	192
5.2. Percurso dos licenciados em Educação Física	212
5.2.2. Trajetória pré-profissional	212
5.2.2. Escolha do curso superior	215
5.2.3. Motivação pela docência e pela educação básica	217
5.2.4. Origem dos saberes mobilizados no ensino de Dança na escola e contribuição da formação inicial	219
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
ANEXO A	246

ANEXO B	252
ANEXO C	258
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa debruça-se sobre o ensino da Dança na escola, a partir dos saberes docentes mobilizados pelos professores licenciados em Dança e pelos licenciados em Educação Física que atuam no ensino de Dança na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, em escolas municipais e estaduais, com foco na relação da formação inicial de cada um desses grupos com a gênese desses saberes.

Em documentos curriculares nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1997 e os documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC publicados em 2015 e em 2016, a Dança tem dupla presença na educação básica. Ela consta como uma das linguagens a ser tratada no componente curricular Arte, este obrigatório na educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e também como conteúdo da Educação Física. Na prática, tanto licenciados em Dança como licenciados em Educação Física têm atuado como professores de Dança na escola no caso do Estado do Rio de Janeiro, capital e região metropolitana.

Como aponta Morandi, “o fato de a dança se apresentar como conteúdo em duas áreas de conhecimento poderia contribuir para sua efetiva ocorrência nas escolas, mas, por outro lado, pode destituir a responsabilidade de uma área já que a outra desenvolve esse conteúdo” (2012, p. 75). Constatamos ser mais frequente o segundo caso: o pertencimento a duas áreas distintas não vem garantindo até os dias atuais que a Dança ocupe um lugar de valor nas escolas brasileiras, sobretudo como linguagem da Arte, apesar de se fazer presente como atividade lúdica e festiva.

O fato de tanto licenciados em Dança quanto em Educação Física estarem habilitados como responsáveis pelo ensino de Dança na escola nos remete a questionar a natureza dos saberes mobilizados por estes docentes em suas práticas referentes ao ensino da Dança.

Nas primeiras décadas do século XXI, houve uma importante expansão de cursos superiores em Dança no Brasil, sobretudo das licenciaturas. Até 2000, haviam 6 licenciaturas de Dança no país. Em 2016, o Brasil conta com mais de 45 cursos superiores ativos (Licenciaturas, Bacharelados, Tecnológicos e à distância), sendo

que 30¹ deles são licenciaturas, dentre elas, o Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Só a cidade do Rio de Janeiro conta com três cursos de licenciatura de Dança. Apesar disso, constata-se que o campo de atuação dos licenciados em Dança nas redes públicas do Rio de Janeiro não se expandiu na mesma medida.

Em abril de 2011, após concurso para a vaga de professora de Didática Especial e Prática de Ensino em Dança, tornei-me professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Antes, de 1998 a 2009, fui professora também de Prática de Ensino e de outros componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Dança do Centro Universitário da Cidade – UniverCidade, incorporado em 2014 pela Universidade Cândido Mendes. Além de ser atualmente responsável pela disciplina Linguagem Corporal na Educação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sou, desde o segundo semestre de 2012, a primeira professora de Didática Especial e Prática de Ensino em Dança do Curso de Licenciatura em Dança desta instituição, uma vez que a disciplina foi oferecida pela primeira vez neste curso criado em 2010. Pelo Programa de Estágio da Faculdade de Educação, os estágios obrigatórios de formação pedagógica dos licenciandos devem ocorrer, “preferencialmente, em Escolas ou Instituições que possuem atividades educacionais na Rede Pública Municipal, Estadual e Federal do Rio de Janeiro”. Como acontece em outras áreas de “ensino de”, os professores da rede que acolhem os licenciandos em prática de ensino devem ser, eles também, licenciados nas áreas específicas. A tarefa de identificar professores Licenciados em Dança que possam receber os licenciandos de Dança da UFRJ na rede pública de ensino do Rio de Janeiro mostrou-se muito difícil. Constata-se que a existência de três cursos de Licenciatura em Dança no município do Rio de Janeiro não garantiu, até a presente data, por exemplo, que a Secretaria Municipal de Educação – SME assegurasse a vaga de professor de Dança para atuar na rede municipal de ensino, mesmo que possua professores de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música, assim como uma mostra de dança, há mais de 30 anos.

¹ Este número corresponde aos cursos de licenciatura em Dança em atividade no país. Optamos por não contabilizar os diferentes currículos de uma mesma licenciatura, o que aumentaria o número de cursos no caso de instituições como a Universidade Federal da Bahia e a Unicamp, por exemplo.

Até as aulas de dança dos Núcleos de Arte vinculados ao setor de extensividade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro são ministradas, prioritariamente, por professores licenciados em Educação Física, uma vez que, apesar de haver na rede municipal do Rio de Janeiro professores Licenciados em Dança, estes são responsáveis pela disciplina Artes Cênicas e, muitas vezes, suas práticas docentes são distantes da Dança, como verificado nesta pesquisa. Na rede estadual do Rio de Janeiro, a situação não é muito distinta. Alguns professores concursados para o ensino de Arte possuem Licenciatura em Dança, mas localizá-los não foi evidente. Além disso, muitas vezes, na prática da sala de aula, são obrigados a tratar de conteúdos gerais dentro ainda de uma visão de polivalência para o ensino da Arte. São poucos os municípios do estado do Rio de Janeiro – como Mesquita,² por exemplo – que começaram a oferecer vagas para professores de Dança por meio de concurso. Nem o Colégio de Aplicação da UFRJ – CAP, apesar da universidade oferecer curso de Licenciatura em Dança, possui Dança como linguagem no ensino da Arte, concentrando-se em Artes Visuais, Música e Teatro.³

Mais uma vez, parece haver descompasso entre a criação dos cursos de licenciatura em Dança no país e a pouca presença de seus egressos na rede pública de ensino no ensino da Arte, sobretudo no Rio de Janeiro. Será que, como Morandi (2012) interrogou, a suposição de que os conteúdos da Dança já seriam tratados nas aulas de Educação Física e por essa razão não precisariam ser abordados no campo da Arte explicaria, em parte, o quadro atual? Se for assim, seria indiferente para os licenciandos em Dança da UFRJ, meus alunos, realizarem suas atividades de prática de ensino e estágio junto a professores de Dança licenciados em Educação Física ou a licenciados em Dança? Haveria diferença relevante entre as aulas de dança dentro das disciplina Arte e Educação Física? Quais seriam estas diferenças? Quais são os

2 Mesquita – como Japeri, Nova Iguaçu, Niterói, Maricá, São João de Meriti e Duque de Caxias, que serão mencionados no decorrer desta tese – é um município da região metropolitana do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro.

3 Um estudo sobre a atuação profissional dos egressos do Curso Superior de Dança da Unicamp (1985 a 2006) indica que a maior parte destes (39 dos 45 entrevistados) encontra-se trabalhando em contextos de ensino não formais, tais como cursos livres, ONGs ou clubes, e o menor grupo atua no ensino público formal (12 dos 45 entrevistados). Ver: VILELA, Lilian. In: TOMAZZONI, Airton *et alii*. *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra, 2010.

saberes mobilizados, prioritariamente, nas práticas docentes dos licenciados em Dança e dos licenciados em Educação Física que atuam no ensino da dança na escola?

Qual a contribuição da formação inicial na gênese dos saberes docentes mobilizados por professores licenciados em Dança e em Educação Física, que atuam no ensino de dança na escola? Por fim, neste quadro complexo, como os futuros egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFRJ poderão se inserir na educação básica?

Estas são algumas das indagações recorrentes na minha prática docente como formadora de professores de Arte/dança em cursos de licenciatura em Dança desde 1998, realizada nos últimos anos nas disciplinas Didática Especial e Prática de Ensino em dança na UFRJ, que me levaram a esta pesquisa. É da posição de formadora de professores de Arte/dança que realizei esta investigação.

Como docente no ensino superior, ao confrontar-me mais uma vez com a situação dos licenciados em dança na rede pública de ensino do Rio de Janeiro confirmei a necessidade e a urgência de compreender de que modo os saberes mobilizados por aqueles que respondem pelo ensino da dança na escola se relacionam com a sua formação inicial, tanto no caso do ensino de Arte/dança como do de Educação Física/dança.

Esta pesquisa nasceu na sala de aula da universidade e acredito que para esta retornará, como conhecimento mais sólido sobre o ensino de dança nas escolas do Rio de Janeiro. A opção por realizá-la no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ se deu pela convicção de lá encontraria bases teórico-metodológicas para aprofundar esta reflexão. O conceito de *saber docente* e seus desdobramentos para a reflexão sobre o ensino de dança na escola foi parte do legado dessa feliz escolha.

A pesquisa qualitativa de categoria descritiva apresentou-se como abordagem central de nossa pesquisa, dada a natureza do objetivo principal deste trabalho, a saber, investigar o ensino da dança em escolas da rede pública do Rio de Janeiro – capital e região metropolitana – sob responsabilidade de professores de Educação Física, dentro da disciplina Educação Física, e de professores de Dança, dentro da disciplina Arte e afins, identificando qual seria a relação da formação

inicial dos licenciados na gênese dos saberes que estes mobilizam em suas práticas docentes. Para este fim, buscou-se compreender de que modo os saberes dos docentes de dança em contexto escolar se constituem, conhecendo os contextos em que estes docentes estão inseridos, verificando se há diferenças substantivas entre as aulas de dança dentro das disciplinas Arte e Educação Física na perspectiva dos professores participantes da pesquisa; investigando de que modo os saberes dos docentes se edificam e se relacionam com a formação inicial; e procurando identificar que concepções de dança prevalecem nas práticas dos professores participantes da pesquisa. Para a coleta de dados, dois instrumentos foram combinados: o questionário, na fase exploratória de nosso campo, primeira etapa de nossa pesquisa, e as entrevistas semiestruturadas, para aprofundamento de nossas questões, em um segundo momento. Estas foram realizadas com doze professores, sete licenciados em Dança e cinco em Educação Física, sendo uma destas também bacharel em Dança.

A perspectiva de Tardif (2012) e de Pimenta (2012) de saberes docentes apresentou-se como referencial teórico principal neste trabalho, ao qual vieram se associar, inevitavelmente, pela própria natureza híbrida de nosso objeto de estudo, o ensino da dança na escola, outros autores do campo da Educação e da Arte, com ênfase na Dança e em seu ensino.

Este trabalho estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro trata da situação do ensino de dança na escola brasileira, apresentando e refletindo sobre a dupla presença na dança com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e nos documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e aborda algumas tensões entre os campos da Arte/dança e da Educação Física/dança, assim como a situação dos cursos de licenciatura em Dança no Brasil e no Rio de Janeiro.

O conceito de *saber docente* e sua relevância para o campo da educação, tendo Tardif (2012) e Pimenta (2012) como referências centrais mas não exclusivas, assim como as possibilidades de reflexão que este conceito abre para o ensino de dança, constituem o corpo do segundo capítulo.

No capítulo 3, buscamos esmiuçar os caminhos de nossa pesquisa em sua distintas fases, descrevendo encontros, descobertas, desvios e atalhos percorridos

durante esse processo. Também neste capítulo, apresentamos os achados da fase exploratória de nosso campo a partir da análise dos questionários e o impacto destes achados no próprio desenho de nossa pesquisa. Na parte final deste capítulo, apresentamos o perfil de nossos doze informantes quanto ao gênero, idade, formação inicial e continuada (ano e instituição em que se formou), tempo e contexto de inserção profissional na educação básica (em que rede(s) dá aula, há quanto tempo, em qual componente curricular) e fora da educação básica (se e em que condições atua com dança para além da educação básica).

A inserção profissional dos docentes em distintos contextos de ensino, a partir de seus relatos, está no cerne do capítulo 4. Apresentamos algumas características do trabalho que realizam nas redes públicas de ensino, como as propostas que desenvolvem com mais regularidade junto aos alunos, as principais dificuldades encontradas pelos informantes para o desenvolvimento de seu trabalho na educação básica, suas visões sobre os objetivos da dança na escola e os conhecimentos que consideram fundamentais para ser professor de dança na escola. Este conjunto de informações permitiu que delineássemos um quadro dos múltiplos contextos em que tanto licenciados em Dança quanto em Educação Física estão inseridos, identificando as singularidades e também aquilo que é comum à prática destes docentes. Neste capítulo, assim como no seguinte, nossas reflexões sobre os licenciados em Dança e os licenciados em Educação Física serão apresentadas separadamente, para facilitar a identificação do que é comum e do que é particular a cada grupo.

No capítulo 5, tratamos do processo de edificação dos saberes dos docentes investigados a partir de suas histórias de vida, de suas trajetórias pré-profissional e profissional, da motivação pela escolha do curso superior e pela carreira docente na educação básica e de sua passagem pelos bancos da universidade, em formação inicial e continuada. O modo como entendem que o processo de edificação dos saberes que mobilizam se deu ao longo do tempo, a contribuição das diferentes etapas e contextos na construção dos saberes relativos à dança e a avaliação que fazem da contribuição da formação inicial para os saberes que mobilizam no ensino

de dança na escola, questão central desta pesquisa, serão aprofundadas neste capítulo.

Ao final, partilhamos algumas reflexões suscitadas por esta investigação e destacamos nossos achados.

1. A DANÇA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA

Diferente de outras linguagens do campo da Arte, como as Artes Visuais, a Música e o Teatro, que, apesar das dificuldades, têm garantido, ainda que de maneiras distintas, presença na escola básica enquanto conteúdos do componente curricular Arte, a Dança, entendida como linguagem artística, tem histórico pouco relevante nesse contexto.

Isso não significa, no entanto, que a dança não esteja presente no espaço escolar. Da Educação infantil ao Ensino Médio, os alunos dançam, entendendo, neste caso, a dança como uma prática/atividade escolar eventual relativa, por exemplo, às datas comemorativas como as festas juninas, as semanas do folclore e os encerramentos de fim de ciclo – ou ainda, como sugere Marques (2003, p. 19), a dança se faz presente por ser, no Brasil, algo de “domínio público”.

Para Marques, a premissa de que, no Brasil, todos dançam, contribuindo para torná-lo “um país democrático, peculiar, vibrante e corporal”, tem dificultado “a possibilidade de estudarmos a dança com maior profundidade, amplitude e clareza. Ou seja, o fato de o Brasil ser um país “dançante” tem também aliado a dança da escola” (2003, p. 19).

É possível que a crença de que todos dançam ajude igualmente a reforçar a ideia de que qualquer um poderia ser responsável pelo ensino da dança na escola. Apesar de ter havido desde a última década uma grande expansão dos cursos de licenciatura em Dança no Brasil, o campo do ensino da dança na escola tem sido marcado pela ausência de profissionais qualificados para ensiná-la, com frequência estando sob responsabilidade de professores que não possuem licenciatura em dança.

Strazzacappa (2004, p. 184) considera que o ensino da Dança no Brasil não encontrou até o presente momento, na escola formal, um espaço privilegiado como conteúdo da Educação Artística, estando sempre relegado a último plano.

O percurso do ensino da Arte nas escolas é relativamente recente. Na primeira metade do século XX, a Arte na escola teve como referência principal a cultura europeia, ideal da elite do país daquele período. Seus modelos e padrões eram tratados por meio de práticas de trabalhos manuais e de música – a abordagem

desta última começa a se transformar a partir dos anos 1930, pelo canto orfeônico.⁴ Em consonância com os princípios gerais da educação brasileira daquele momento, o ensino da artes voltava-se principalmente para o domínio técnico e para a transmissão de conteúdos e apoiava-se sobretudo na figura do professor. As eventuais aparições do Teatro e da dança ocorriam apenas em momentos de festividades.

Entre os anos 1920 e 1970, influenciado por diversas experiências emergentes de abordagem da Arte, pela estética modernista e pela tendência escolanovista, dentre outras, o ensino da Arte no Brasil passou a focar-se na criação dos alunos. A Arte na escola passou a ser considerada ferramenta útil para o desenvolvimento criativo dos alunos, respeitando suas aspirações, visões de mundo e modos de expressão. O ensino da Arte virou as costas para a figura do professor transmissor de conteúdos técnicos e voltou-se para a livre expressão das crianças e jovens.

Pela reforma educacional de 1971, consolidada na Lei Federal n. 5.692/1971, a Arte passa a ser obrigatória nas escolas brasileiras como *atividade escolar*. Para promover a educação artística dos alunos da educação básica, houve a necessidade de professores qualificados, o que levou à proliferação de cursos de licenciatura em Educação Artística no país. Esses cursos tratavam de conteúdos de Artes Visuais (chamadas naquele momento de artes plásticas), Música e Artes Cênicas (dança/expressão corporal e teatro), criando a figura do professor polivalente, um professor capaz de circular entre as linguagens artísticas, mas sem se aprofundar em nenhuma delas. A prática da polivalência é tributária desse momento, como lembra Barbosa (2008, p. 10):

A reforma educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas e as Artes Cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira a oitava séries do primeiro grau.

⁴ Heitor Villa Lobos destacou-se neste período não apenas no campo artístico, mas também no acadêmico e político. A proposta da prática do canto orfeônico nas escolas brasileiras apoiava-se na busca de “delinear uma identidade brasileira em artes, que fosse independente dos modelos europeus” (DIAS; LARA, 2012, p. 3.)

Com a introdução da educação artística polivalente como novo paradigma do ensino da Arte na escola, “qualquer atividade envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais era considerada pertinente, não necessitando de um aprofundamento das linguagens por parte dos profissionais dessa área” (MORANDI, 2012, p. 82). Professores formados em apenas uma linguagem – os professores de desenho saído dos cursos de Belas Artes e os de Música, que vinham de anos de estudo em conservatórios – precisaram se adaptar, alargando seu espectro de ação para contemplar o novo modelo de ensino (MORANDI, 2012, p. 84).

Naquele momento, na falta de conhecimentos da Dança como linguagem artística com questões e metodologias específicas, o espontaneísmo, a valorização de um movimento “livre”, sem intervenção do professor, mas também a cópia de gestos e de sequências coreográficas a serem apresentadas nas festas da escola, constituíam a contribuição da Dança para o ensino de Arte na perspectiva polivalente. O caráter lúdico e recreativo da Dança era enfatizado, assim como sua contribuição para desenvolver a concentração e a integração dos alunos. Morandi alerta que essas concepções do ensino da Dança na escola ainda são correntes na educação básica nos dias de hoje, sobretudo na Educação Infantil e nas séries iniciais:

Esse caráter instrumental da dança, da arte em geral, ainda permeia o universo escolar (...). É nesse campo que “as atividades” com dança estão presentes para socializar, integrar, descontrair, desinibir, e tantas outras contribuições que a envolvem; no entanto, dificilmente se assume que a importância da dança está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas que também são capazes de socializar, integrar, descontrair, inibir, etc. (MORANDI, 2012, p. 83)

A década de 1980 foi marcada por importantes discussões sobre a natureza do ensino da Arte na escola em reuniões e encontros que culminaram na criação de organizações como a Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, por exemplo, em 1987. As discussões acerca do papel que a Arte teria na educação básica no Brasil a partir da constituição de 1988 mobilizaram os profissionais do ensino da Arte que consideraram uma vitória política a obrigatoriedade do componente curricular Arte afirmada na Lei Federal n. 9.394/1996, a atual LDB. A Arte torna-se disciplina obrigatória na educação básica.

Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Dança, pela primeira no Brasil, é apresentada em documento de orientação curricular nacional como uma das quatro linguagens a serem abordadas dentro do componente curricular Arte, que, por sua vez, se tornou obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96. Essa mesma lei especifica que, para atuação na educação básica, a partir do Ensino Fundamental II, há necessidade de licenciatura plena em curso superior.⁵ Em 2 de maio de 2016, foi aprovada a Lei n. 13.278 (BRASIL, 2016), que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei n. 9.394, dispondo que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro constituirão as linguagens a serem abordadas no componente curricular do ensino de Arte, de que trata o § 2º do art. 26 da LDB. Pela primeira vez no Brasil, a Dança é citada na LDB como linguagem que integra o ensino de Arte. As redes de ensino terão cinco anos para fazer cumprir a lei que, possivelmente, terá impacto na presença de licenciados em Dança na educação básica.

O livro 6 dos PCNs, relativo à Arte, apresenta, no momento de sua publicação na segunda metade dos anos 1990, o estado geral no ensino da Dança nas escolas do Brasil, e então já destacava:

Embora em muitos países ela (a dança) já faça parte do currículo escolar obrigatório há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos Estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física (prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto, a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte. (BRASIL, 1997a, p. 27)

Mais adiante, o documento sugere que o inexpressivo número de cursos de licenciatura em Arte, sobretudo em Dança, no Brasil do final dos anos 1990, poderia ser um dos fatores que agravavam a presença precária e desvalorizada das artes, em geral, e da Dança, em especial. Aqui, Dança deve ser entendida como forma de

⁵ “VI Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (BRASIL, 1996)

conhecimento, com conteúdos e questões próprias, fazendo com que “na prática, tanto professores de Educação Física, licenciados em Pedagogia ou Escola Normal, assim como os licenciados nas outras linguagens de Arte, vêm trabalhando com dança nas escolas” (BRASIL, 1997a, p. 29).

A situação apresentada pelo texto, em alguns aspectos, parece não ter se modificado muito durante os anos que separam a publicação dos PCNs dos dias de hoje, embora a aprovação do PL 7032/2010 possa significar alguma mudança futura nesse quadro. No entanto, se em 2002 havia no Brasil 15 cursos superiores de Dança (MORANDI; STRAZZACAPPA, 2012, p. 12), em 2016 esse número aumentou para 45, sem levar em conta os tecnológicos, sendo que 30⁶ deles são licenciaturas.

A dupla pertinência da Dança aos campos da Arte e da Educação Física já se encontra representada nos próprios PCNs, em que, além de ser considerada uma das linguagens da Arte, é também compreendida como um dos conteúdos a serem abordados nas aulas de Educação Física. O mesmo acontece em outros documentos de orientação curricular publicados desde então, como, por exemplo, o Currículo Mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC (RIO DE JANEIRO, 2012a e 2012b). Nos documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015 e 2016), a Dança é citada como subcomponente da Arte e também como conteúdo da Educação Física, como será tratado adiante.

No caso do município do Rio de Janeiro, a Dança não existe como componente curricular isolado, não havendo portanto concurso específico para professores licenciados em Dança. Na introdução do documento das orientações curriculares da área específica das Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Educação – SME, fica explícito que apenas a Música, as Artes Visuais e as Artes Cênicas são incorporadas como áreas específicas, como descrito a seguir: “A Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro oferece, no currículo, as três linguagens da Arte, o que não significa que os alunos matriculados do 6.º ao 9.º ano possuam a

⁶Optamos por trabalhar com o contingente de cursos de licenciatura em atividade em 2016 em todo o país. Neste número não estão contabilizados distintos currículos de um mesmo curso, nem currículos ou cursos em via de extinção.

continuidade do estudo de uma mesma linguagem em anos consecutivos” (RIO DE JANEIRO, 2013a).

Já nas orientações curriculares da SME/RJ para a área de Educação Física, a Dança está incluída como um dos conteúdos. O documento aponta que a presença da Educação Física em contexto escolar tem como objetivo maior “oportunizar aos alunos se apropriarem de seus corpos como possibilidade de comunicação e expressão” (RIO DE JANEIRO, 2010). Para isso, é necessária a valorização do conhecimento relativo ao movimento que se manifesta nos esportes, nos jogos, nas lutas, nos movimentos gímnicos e nas danças.

Curiosamente, mesmo que a Dança não seja compreendida como área específica e que não haja professores licenciados em Dança atuando no ensino de Dança nas escolas municipais do Rio de Janeiro, o setor de extensividade dessa mesma secretaria mantém há mais de trinta anos uma Mostra de Dança que reúne a produção da Dança nas diferentes escolas da rede pública municipal. Portanto, há Dança nas escolas do Rio. Também nos Núcleos de Arte,⁷ a Dança é oferecida regularmente. Os Núcleos de Arte da Prefeitura do Rio de Janeiro que atendem a estudantes matriculados regularmente na rede municipal, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos e em sua maioria de classes populares, estão distribuídos pelo Centro, pela Zona Sul e pela Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e oferecem oficinas de Arte Literária, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Vídeo. Estudantes da rede municipal dos 4 aos 18 anos podem frequentar aulas de dança de diferentes estilos como balé clássico, jazz dance, hip hop, dança contemporânea, dança moderna, sapateado,

⁷ Em 1998, por meio da Lei nº 2.619 de 16 de janeiro de 1998, o Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte da SME/RJ foi oficialmente criado, ainda que funcionasse desde 1993 como um projeto piloto. Os Núcleos de Arte, os Polos de Educação para o Trabalho e os Clubes Escolares passaram a constituir juntos as Unidades de Extensão Educacional desta secretaria. Em resolução de 16 de janeiro de 2013, a então Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Sra. Claudia Costin, passou a atribuir às Unidades de Extensão Educacional o papel de Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte – CPFEEAE, tendo como objetivos principais “I- desenvolver e difundir metodologias inovadoras no ensino da Arte e Educação Física Escolar para a Rede Pública Municipal de Ensino; II- aplicar, experimentalmente, essas metodologias no trabalho desenvolvido diretamente com os alunos participantes desses Centros” (RIO DE JANEIRO, 2013). De acordo com essa mesma resolução, os professores podem cumprir a jornada de trabalho relativa a seus cargos nos Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte – CPFEEAE, cujo horário de funcionamento é o mesmo das Unidades Escolares da rede municipal de ensino. (RIO DE JANEIRO, s/d; 2013b).

dentre outras. Essas oficinas são oferecidas nos turnos da manhã e da tarde para permitir que os alunos que frequentam as unidades escolares em ambos os turnos possam ter acesso às aulas no horário complementar. As aulas têm duração de 1h30, com 20 alunos no mínimo em cada turma. Duas vezes por ano, acontecem mostras internas regionais, para apresentação da produção das oficinas e participação das comunidades locais. Além disso, anualmente, sempre no segundo semestre, acontece a Mostra Municipal de Dança, que em 2015 teve a sua 32ª edição, e que reúne trabalhos pré-selecionados das mostras regionais, produzidos pelos professores da rede municipal de ensino, em unidades escolares e também nos Núcleos de Arte (ASSUMPÇÃO, 2015, p. 55-59).

Ainda que a Dança seja duplamente citada e descrita em documentos oficiais como, por exemplo, os PCNs e a BNCC, uma leitura cuidadosa dos trechos que a tratam como conteúdo da Educação Física e dos que a consideram como linguagem a ser trabalhada no componente curricular Arte sugere que esses documentos abordam aspectos distintos do fenômeno dança. De que dança de fato tratam esses textos? Como a abordam e o que pretendem com ela? A presença da dança em aulas de Educação Física ou em aulas de Arte/dança é indiferente?

Na tentativa de identificar alguns traços que caracterizam a Dança e, conseqüentemente, o ensino da Dança dentro do campo da Arte e dentro do campo da Educação Física, usaremos, inicialmente, como referência as indicações dos PCNs,⁸ uma vez que esse documento nos parece exemplar da ambigüidade que constitui a pertinência da Dança na escola, mais especificamente os PCNs para terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, isto é, dos que tratam do ensino de sexto e nono ano, sob responsabilidade de especialistas.

Estamos cientes de que aquilo que é indicado nestes documentos curriculares não é representativo da Dança nas escolas. Sabemos que esse conteúdo não dá conta da imensa variedade das práticas docentes nos dois campos, nos quais tanto os licenciados em Dança quanto os licenciados em Educação Física mobilizam saberes

⁸ Strazzacappa, em artigo publicado em 2003, atribui à incipiência da pesquisa no campo da dança na escola o fato de não ter havido aprofundamento das discussões sobre o capítulo referente à dança dos PCNs. A autora lembra que, nas outras áreas de conhecimento, nos anos que seguiram a publicação do documento, houve debates e manifestações que ora criticavam e ora defendiam as propostas apresentadas (MORANDI; STRAZZACAPPA, 2012).

ao mesmo tempo plurais e singulares que escapam do eventual caráter redutor do documento. Ainda assim, acreditamos que na ausência de documentos curriculares que tratassem da Dança até 2015, os PCNs foram referência quase exclusiva para aqueles que atuaram com Dança na escola a partir do ensino de Arte. Mais adiante, faremos o exercício de analisar a presença da Dança nos documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

1.1. A dupla presença da Dança em documentos curriculares nacionais

1.1.1. A Dança como conteúdo da Educação Física nos PCNs

Em linhas gerais, na primeira metade do século XX, o campo da Educação Física esteve marcado pelas influências da área médica, com ênfase no desenvolvimento de posturas higienistas, da filosofia positivista e dos interesses militares, estes últimos ligados a tendências nacionalistas e à própria preparação para o exercício militar. A Dança nessa época sofreu ainda impacto das tendências pedagógicas vigentes no Brasil, em especial da vertente escola novista, em expansão no país a partir dos anos 1920 (BRASIL, 1997b, p. 21).

Nos anos 1970, durante o regime militar, os laços entre esporte e nação se estreitaram, em campanhas que associavam identidade nacional e equipes esportivas. Pelo Decreto n. 69.450, de 1971, a Educação Física escolar passou a ser considerada atividade com os objetivos de desenvolver e aprimorar “forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1997b, p. 21). A ênfase dada aos aspectos morais e cívicos, associados ao desenvolvimento da força física, encaixava-se ao momento histórico brasileiro. A tentativa de identificar e desenvolver “talentos”, dentre os alunos da escola, para integrarem as equipes esportivas e representarem a nação internacionalmente tornou-se uma das metas da Educação Física escolar a partir do sexto ano do fundamental (antiga quinta série).

As transformações políticas ocorridas a partir da segunda metade dos anos 1970 no país, na esteira do processo de redemocratização do Brasil, associadas à constatação de que a prática da Educação Física escolar não teve o impacto esperado

no desenvolvimento do esporte de elite, nem na difusão da prática da atividade física regular para um conjunto maior da população, colocou em xeque os pressupostos de uma Educação Física voltada para o desenvolvimento de “forças” e para as práticas esportivas. Tal circunstância levou à busca da construção de uma nova identidade que desse conta de novos desafios.

Irrigadas por teorias dos campos da psicologia, das ciências sociais, da filosofia e da educação, associadas ao aprofundamento de pesquisas no próprio campo da educação do movimento, surgiram novas abordagens da Educação Física. A articulação das múltiplas dimensões do ser humano passou, então, a se destacar como o ponto em comum das distintas vertentes que passaram a estruturar o eixo deste novo modelo da Educação Física escolar.

O entendimento do conceito de “cultura corporal do movimento”, central nessa nova configuração da atuação da Educação Física, sugere pistas para a compreensão da incorporação da Dança como um dos diversos conteúdos a serem trabalhados pela área. O objeto de estudo da Educação Física tem sido designado por termos e expressões diferentes. Cada novo termo e expressão, assim como seus significados, surge trazendo posições teóricas e ideológicas distintas e, em geral, colocam-se em crítica a termos precedentes. Dentre os termos mais usuais, destacam-se os de atividade física, movimento humano, exercício físico, atividade esportiva, atividade corporal, cultura física, motricidade, corporeidade, para citar apenas alguns (MACEDO; MARANHÃO, s/d). A opção por “cultura corporal do movimento” no presente trabalho se deu por ser a expressão adotada pelos PCNs.

Ao discorrerem sobre o conceito de cultura corporal do movimento, os PCNs destacam que cultura, nesse caso, deve ser considerada em seu sentido antropológico, como “conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo”; nesse sentido, sugerem que

é por intermédio desses códigos que o indivíduo é formado desde o nascimento. Durante a infância, por esses mesmos códigos, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (BRASIL, 1997b, p.7).

Nesta concepção, fazem parte da cultura distintas práticas corporais, algumas de finalidade utilitária e outras com o fim em si mesmas, de caráter simbólico e/ou

de caráter lúdico, ligadas ao prazer e ao divertimento. É a intencionalidade do praticante que permite que uma prática seja classificadas como utilitária ou lúdica. Nadar, por exemplo, pode ser tanto uma prática utilitária quando se faz necessária para a pesca profissional, como pode ser prática de lazer no mar ou na piscina, em fins de semana. Do conjunto dessas práticas, derivam representações e saberes.

Ao longo do tempo, essas práticas se transformam e são ressignificadas em suas formas de expressão e sistematização, constituindo a cultura corporal de movimento de um grupo. Algumas dessas práticas cujas intencionalidades se reconfiguraram no decorrer do tempo foram incorporadas pela Educação Física como objeto de estudo, de reflexão e de ação, como “os jogos e as brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana” (BRASIL, 1997b, p. 28). Esse modo de conceber a cultura vai ao encontro de certa perspectiva antropológica que estuda a Dança e que a considera “um reflexo da cultura” (FAZENDA, 2012, p. 14).⁹

Nogueira (2008) adverte que a polissemia do termo cultura pode conduzir a distintas interpretações, algumas contraditórias e excludentes. Do latim, de um primeiro sentido ligado ao cultivo do campo, aos dias de hoje, o termo cultura incorporou um amplo leque de significados. A autora lembra que,

entre as acepções atuais, um vasto campo semântico se abre. Sempre, contudo, encontrar-se-á em um extremo. De um lado, a acepção tradicional, individual, de herança francesa, cujo significado de cultura, para Forquin (1993, p.11), refere-se ao “conjunto de disposições e das qualidades características do espírito cultivado”. Do outro, a acepção descritiva oriunda das ciências sociais, de herança germânica, que considera a cultura como “o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo” (NOGUEIRA, 2008, p. 24).

A Dança é assim compreendida dentro desse conjunto maior de práticas que constituem, nesse ponto de vista, a cultura corporal de movimento de um grupo ou comunidade, afim a esta segunda acepção.

⁹ A ideia da dança como representação de uma cultura é combatida por outras correntes de estudos antropológicos da dança, que a entendem como “uma forma de cultura em si” (FAZENDA, 2012, p. 14).

Nos PCNs de Educação Física, os conteúdos a serem abordados na escola estão separados em três blocos: a) conhecimentos sobre o corpo; b) esportes, jogos, lutas e ginásticas; e c) atividades rítmicas e expressivas. O primeiro bloco atravessa os demais, já que o conhecimento sobre o corpo e seu funcionamento são inerentes a todas as outras atividades. É no terceiro bloco que a Dança se inclui, sendo acompanhada pela mímica e pelas brincadeiras cantadas.

O documento elenca uma série de danças populares, originárias de várias partes do país (o samba, o afoxé, o frevo, o xote, o xaxado etc.), como representativas da riqueza e da variedade das manifestações de movimento da cultura brasileira. Afirma-se que “a diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma das suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidade de aprendizagem” e que essas possibilidades devem ser aproveitadas pela Educação Física no âmbito escolar (BRASIL, 1997b, p. 72). Adiante, enfatiza-se a riqueza dessas danças e suas múltiplas origens, exemplificando com as danças “trazidas pelos africanos na colonização” ou ainda as que “se veem pela televisão”. Nesse leque, existem muitas outras danças que, segundo essa perspectiva, se oferecem como “possibilidade de aprendizagens”, como sugere o documento:

[...] nos centros urbanos existem danças como o *funk*, o *rap*, as danças de salão, entre outras que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes, ou mesmo nas praças e ruas. Há também as danças eruditas, como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz que podem às vezes ser apreciadas na televisão, em apresentações teatrais e que são geralmente ensinadas em escolas e academias. Nas cidades do Nordeste e do Norte do país existem danças e coreografias associadas às manifestações musicais, como a Timbalada ou o Olodum, por exemplo.

Sugere-se que, pela prática destas danças, assim como pela das brincadeiras cantadas e da mímica, os alunos poderão experimentar distintas qualidades de movimento expressivo, como os contrastes entre forte/fraco, fluido/interrompido, leve/pesado etc. Destaca-se a importância do aspecto criativo da Dança – por meio de situações de improvisação e composição – e a de a Dança poder se adequar a estruturas coreográficas já prontas e fechadas, tentando equilibrar propostas que deem conta de uma situação e da outra.

Se, por um lado, o documento cita o caráter de criação da Dança e aponta alguns elementos que podem ser identificados como constitutivos da Dança como linguagem artística, por outro lado, vê-se, pela lista de sugestões apresentada no documento, que a Dança é compreendida, em sentido amplo e genérico, como um objeto da cultura, uma vez que se nivelam em um mesmo plano as danças cênicas – cujos estilos e escolas se articulam em poéticas singulares e contextos sócio-históricos distintos –, as manifestações de música e dança de origem popular, as danças das festas populares, as danças urbanas, as danças desenvolvidas em clubes, festas e agremiações, as danças produzidas ou incorporadas pela indústria cultural e difundidas de modo indiscriminado pelas mídias; todas essas manifestações são compreendidas pelo senso comum como *dança*.

É fato que todas essas podem ser constitutivas da cultura corporal de movimento do Brasil, mas nos parece perigoso apenas apontar o que podem possuir de comum: o fato de serem *dança* – dança concebida como uma atividade rítmica expressiva –, sem problematizar, por exemplo, o que as distingue, seus contextos de criação e difusão, suas origens históricas. Nessa perspectiva, ficam de fora discussões sobre as dimensões do campo da Arte, ao qual a Dança também deve pertencer.

Outro ponto que merece especial atenção é a ênfase da dança como prática, cabendo ao aluno experimentá-la enquanto *atividade física*, ainda que por meio dessa prática possa exercer sua criatividade e provar qualidades de movimento distintas. Tal tendência sustenta-se na suposição de que a prática dessa atividade sem contextualização mais ampla levará o aluno a aumentar seu interesse pela dança, como sugerido pelo documento que parece apostar que “conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas no seu exercício de seu potencial comunicativo, ser capaz de improvisar, de construir coreografias, podem contribuir na adoção de atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas” (BRASIL, 1997b, p. 73).

Nessa lista estão ainda exemplificados, lado a lado e de modo indiferente, estilos musicais, gêneros tradicionais e grupos privados, como o Timbalada e o Olodum. Esse elenco de sugestões parece revelar uma certa arbitrariedade em seus

critérios de escolha. Por que citar o Olodum e o Timbalada e não um grupo de outro estado, por exemplo? O vale-tudo que a lista sugere acaba por reforçar ainda mais a visão de que dançar na escola se reduz a um *mover-se no ritmo*, sem problematizar ou, ao menos, ampliar e aprofundar essa concepção.

1.1.2. A Dança dentro da área de Arte nos PCNs

Com os PCNs, a Dança passou a ser uma das quatro linguagens a serem abordadas na escola dentro do componente curricular Arte, junto às Artes Visuais, à Música e ao Teatro. A Arte, no Ensino Fundamental, começa “a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos” (BRASIL, 1997a, p. 19). Como área de conhecimento, é concebida pelo documento

em suas dimensões de criação, apreciação, comunicação, constituindo-se em um espaço de reflexão e diálogo, e possibilitando aos alunos entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais (BRASIL, 1997a, p. 15).

Para auxiliar essa reflexão, tomaremos como premissa a afirmação de Pareyson (1997, p. 21) de que, tradicionalmente, a Arte tem sido definida, sobretudo, de três maneiras: arte como fazer, arte como exprimir ou arte como conhecer, e de que nem sempre essas três definições se excluem ou se opõem, podendo em alguns casos se combinar, mesmo que de modos distintos. Ainda que consideremos a leitura de Pareyson como uma das possibilidades de se conceber a Arte e não a única, acreditamos que a sua perspectiva nos ajuda na discussão da abordagem da Arte presente nos PCNs.

Para esse autor, a Arte, quando entendida como *tekné*, como na antiguidade, o fazer toma a frente das outras dimensões e é o aspecto fabril e manual que caracteriza sua definição.

Já a Arte como expressão marca, por exemplo, o período do romantismo. No romantismo, a beleza da Arte era sinônimo da beleza da expressão. Mais do que estar adequada a cânones e a modelos externos, a beleza da Arte encontrava-se “na

íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita”¹⁰ (1997a, p. 22).

A terceira maneira, o entendimento da Arte como visão da realidade, tem atravessado o pensamento ocidental. Concebida desse modo, a Arte é

conhecimento, visão, contemplação, em que o aspecto executivo e exteriorizador é secundário, senão supérfluo, entendendo-a ora como a forma suprema, ora como a forma ínfima do conhecimento, mas, em todo caso, como visão de realidade: ou da realidade sensível na sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual mais íntima, profunda e emblemática (1997, p. 22).

Essas três definições de Arte (como fazer, como conhecer e como exprimir) não devem ser tomadas de maneira isolada ou absoluta, segundo o autor. Cada uma das três sublinha aspectos importantes e constitutivos da Arte, e em alguns momentos estiveram à base de determinadas poéticas; mas a Arte não se reduz apenas ao fazer, ao conhecer ou a exprimir.

Pareyson (1997, p. 22) argumenta que outras atividades humanas possuem caráter expressivo e não se constituem Arte. Assim, a Arte não é somente expressão, mas tem, dentre outros, “um caráter expressivo”.

Nesse sentido, a obra de arte é expressiva enquanto é *forma*, isto é organismo que vive por conta própria e contem tudo quanto deve conter. Ela exprime, então, a personalidade do seu autor, não tanto no sentido que a trai, ou a denuncia, ou a declara, mas, antes no sentido de que a *é*, e nela até a mínima partícula é mais reveladora acerca da pessoa de seu autor do que qualquer confissão direta, e a espiritualidade que nela se exprime está completamente identificada com o estilo com o estilo. A forma é expressiva enquanto o seu *ser* é um *dizer*, e ela não tanto *tem*, quanto antes é um significado. De modo que se pode concluir que, em arte, o conceito de expressão deriva o seu especial significado daquele de forma (1997a, p. 23).

Nessa perspectiva, se a Arte é expressiva, ela não é um meio de expressão. A forma não está a serviço de algo que se encontra fora dela e que por meio dela se manifesta. O autor questiona ainda a concepção de Arte como linguagem, para ele

¹⁰O autor alerta para o fato de que a concepção de Arte como expressão, ou Arte como exprimir, está na base tanto das concepções de Arte como linguagem quanto das teorias semânticas (1997, p. 22).

associada à ideia de que Arte é expressão, lembrando que a Arte pode ou não adotar a linguagem como matéria. Ele alerta:

quando depois diz-se [*sic*] que a arte é expressiva enquanto é uma linguagem, é preciso recordar que, nesse caso, o termo “linguagem” está sendo usado num sentido apenas metafórico, já que se há artes que, como a poesia, adotam a linguagem como matéria, pode-se perguntar, todavia, qual linguagem, precisamente, é uma estátua ou um edifício. (1997, p. 23)¹¹

Também o caráter cognoscitivo não é exclusivo da Arte, lembra Pareyson, encontrando-se em muitas outras atividades humanas. Quando absoluto como atributo da Arte, há risco de colocar em segundo plano o aspecto mais essencial e fundamental da Arte, “que é o executivo e realizador” (PAREYSON, 1997, p. 24). Deste modo, se a Arte é conhecer,

ela o é no modo próprio e inconfundível que lhe deriva do seu ser arte, de modo que não é que a arte seja, ela própria conhecimento, ou visão, ou contemplação, porque, antes ela qualifica de modo especial e característico estas suas eventuais funções. Por exemplo, ela revela, frequentemente, um sentido das coisas e faz com que um particular fale de modo novo e inesperado, ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade; e estes olhares são *reveladores* sobretudo porque são *construtivos*, como o olho do pintor, cujo ver já é um pintar e para que *contemplar* se prolonga em um *fazer*. (PAREYSON, 1997, p. 25)

Voltando à primeira definição, a que associa a Arte ao fazer, mais uma vez Pareyson nos lembra que toda atividade humana possui um caráter executivo. Até em atividades como o agir e o pensar, em que o caráter executivo pode encontrar-se menos visível, “não é possível ‘operar’ sem ‘fazer’” (p. 25), na medida em que se acaba *executando* movimentos de pensamento, *produzindo* obras morais ou especulativas. E o que então caracterizaria o fazer da Arte? Em que medida a Arte é realização e produção? Pareyson aponta que o fazer da Arte é tanto produzir organismos autônomos, que possuem vida própria assim como na natureza, quanto também dar conta de produzir “objetos radicalmente novos, verdadeiro e próprio incremento da realidade, inovação ontológica” (1997, p. 25). Assim, a Arte é criação, como

¹¹ Apesar do alerta de Pareyson, não aprofundaremos no presente trabalho a importante discussão sobre as relações entre Arte e linguagem. Optamos pelo uso do termo linguagem artística por ser o adotado pelos PCNs e pelo documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular.

é também *invenção*. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é uma *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*. A arte é uma atividade na qual a execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo, ou pintando, ou cantando é que ela é concebida e é inventada (1997, p. 26).

A indissociabilidade entre o fazer, o conhecer e o expressar, inerente à forma artística, pode nos ajudar a compreender que a experiência da Dança entendida como Arte – Arte é concebida nos PCNs na articulação destas três definições apresentadas – não se reduz à sua dimensão de atividade física, como também não pode ser restrita à reprodução de repertórios prontos ou à prática das danças populares. Do mesmo modo, para que essas três dimensões se conjuguem, não parece indiferente optar pela prática do samba, ou do *funk*, ou da dança contemporânea ou ainda das danças de salão, como é proposto no documento relativo à presença da Dança como conteúdo da Educação Física.

Pertencente à área da Arte, a Dança na escola deve, evidentemente, contribuir para a formação estética e artística dos alunos, e, com esse fim, a dimensão da apreciação de obras artísticas necessita estar integrada às dimensões da criação. Para isso, o aluno será convidado a atravessar experiências de conhecer, fazer e apreciar Arte.¹² O documento indica que o trabalho a ser realizado nos terceiro e quarto ciclos deve dar continuidade ao que foi desenvolvido no ciclo anterior.

Ao visitar o capítulo relativo aos primeiros ciclos, destacam-se algumas potencialidades do desenvolvimento das crianças por meio da Dança, na justificativa de sua presença na escola, como a importância do movimento como parte integrante do universo das crianças em fase de crescimento, a motricidade como suporte para um maior conhecimento de si e do mundo, e o impacto positivo na atividade mental da ampliação das competências motoras das crianças. Mais à frente, o documento apresenta os conteúdos a serem abordados estruturados em três eixos, a saber: (a) a

¹² Nota-se no documento forte influência dos princípios da Proposta Triangular para o ensino das artes, de autoria de Ana Mae Barbosa.

dança da expressão e na comunicação humana; (b) a dança como manifestação coletiva; e (c) a dança como produto cultural e apreciação estética.

O primeiro bloco tem como foco o desenvolvimento da consciência do corpo e de seu potencial motor e gestual, por meio da experimentação de distintos apoios do corpo no chão e em outros planos do espaço, das possibilidades das articulações, das variações de deslocamentos do corpo pelo espaço, da exploração das qualidades do movimento e de suas nuances rítmicas. A identificação do caráter expressivo dos gestos e a criação de pequenas estruturas coreográficas a partir da improvisação são também sugeridos.

A compreensão da dimensão coletiva que a Dança pode integrar é o que caracteriza o segundo bloco. Entre as sugestões apresentadas, estão a observação da dança dos colegas e suas formas singulares de movimentar-se, o relacionamento com o grupo por meio da dança e as práticas coletivas de composição de pequenas células coreográficas.

Por fim, a apreciação estética e a contextualização sociocultural da Dança constituem o terceiro eixo de conteúdos. Entender a Dança dentro do campo da estética e em sua dimensão cultural, conhecer a produção regional, nacional e internacional, consultar diversas fontes de pesquisa para o estudo da Dança, frequentar espetáculos de dança são alguns dos objetivos deste terceiro bloco de conteúdos.

Nos terceiros e quatro ciclos, pretende-se que o trabalho com a dança conduza o jovem aluno a uma maior compreensão das relações entre corpo, dança e sociedade, ajudando-os a problematizar questões como os distintos modelos de corpo e valores, atitudes e padrões de beleza vigentes. Aposta-se que, pela abordagem de “conteúdos específicos da dança” (BRASIL, 1997a, p. 71), elencados nesse trecho do documento como “habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história e processos de dança” (1997a, p. 71), os alunos poderão construir relações próprias entre o corpo e o mundo contemporâneo, “exercendo, assim, plena e responsabilmente sua cidadania”. Espera-se que o aluno chegue a esta fase tendo adquirido algumas competências nos ciclos anteriores, com

“domínio elementar das habilidades básicas do corpo e dos elementos da dança (coreologia)”.

A partir desse tema central norteador da Dança nos terceiros e quarto ciclos, o documento elenca como objetivos gerais, nesta fase:

construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade; aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas; situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea; buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança. (1997a, p. 74)

Corpo, Dança e sociedade articulam-se, nesses objetivos, de modos distintos, no estímulo à cooperação e ao respeito às diferentes danças produzidas tanto na escola como fora dela, na busca pela compreensão das relações entre a criação em dança e seu contexto social, e ainda na tentativa de estabelecer ligações entre, de um lado, a experiência individual e, de outro, a pesquisa e a documentação em fontes distintas. Na busca de ampliar a capacidade de troca com o grupo, se faz necessário desenvolver as acuidades corporal e perceptiva no tocante à análise das obras interpretadas ou apreciadas.

Os três eixos que estruturam o conjunto de conteúdos a serem trabalhados nessa fase são designados de modo distinto dos da anterior, ainda que os conteúdos em si não se afastem tanto do proposto para os ciclos que os antecedem. São eles: (a) dançar; (b) apreciar e dançar; e (c) as dimensões sociopolíticas e culturais da Dança.

Em torno do primeiro eixo reúnem-se aspectos relacionados à experiência da dança enquanto prática corporal, como o desenvolvimento da consciência do corpo, de conhecimentos ligados à prevenção de lesões, de noções que fundam os gestos de dança e que se encontram em danças de estilos e origens distintas, como eixo, equilíbrio, apoio e, pode-se acrescentar ainda, os giros, saltos, etc., assim como a prática de algumas “técnicas codificadas” que sejam relevantes para os grupos em questão, que, “com isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e

construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e, portanto, com diferentes épocas e culturas” (1997a, p. 74).

A coreologia¹³ – explicada no documento como a compreensão da “lógica da dança: o que, como, onde e com o que as pessoas se movem” (1997a, p. 75) – estaria na base do apreciar e dançar. As partes do corpo envolvidas em determinada ação e o modo como esta se orienta no espaço, as distintas dinâmicas implicadas e as relações por essas produzidas forneceriam informações importantes sobre a diversidade de comportamentos, de modos de se estar/ser em sociedade. Para Laban,

as afinidades individuais entre as relações de espaço e as qualidades de movimento de cada corpo [...] passam a constituir um espaço quer de observação que se pode tornar objeto de estudo e análise do movimento – o lado visível dos desenhos geométricos – sempre que o corpo viaje pelo espaço – o lado invisível do movimento – quer de instrumento de composição coreográfica. (RIBEIRO, 1997, p. 63)

Tanto como objeto de estudo, como instrumento de composição coreográfica, essas relações particulares entre os aspectos dinâmicos e espaciais do movimento podem ser reveladoras de diferenças individuais e também coletivas, ajudando a dar visibilidade, por exemplo, às diferenças entre culturas, podendo servir de pistas para melhor identificar como podem entrelaçar-se Dança e sociedade. Qual o significado de caminhar “rápida, leve e diretamente em um espaço como o centro da cidade? Quais os significados atribuídos ao uso do espaço pessoal e à afetividade na sociedade?” (BRASIL, 1997a, p. 75). Esses são exemplos de questões que podem ser problematizadas a partir da coreologia.

Como conteúdo do apreciar e dançar, encontram-se igualmente propostas de improvisação, composição, assim como a reprodução de repertórios que, sob a ótica

13 Ainda que não esteja explícita nos PCNs a influência direta das ideias de Rudolf Laban (Bratislava, 1879; Surrey, 1958), é provável que, neste caso, a coreologia seja considerada a partir da aceção desse importante teórico do movimento. O termo *kinesfera*, que, em seguida, é citado no documento, também remete aos conceitos de Laban. Segundo Gertrude Suell, assistente de Laban, a coreologia, entendida como “disciplina que trata as leis do movimento” (RIBEIRO, 1997, p. 61), se constitui por duas grande áreas: a *eukinetics* (teoria da expressão), que trata da estrutura dinâmica do movimento; e a *choreutics* (teoria do espaço), que trata dos princípios da forma que são elaborados a partir dos elementos direcionais do movimento para encontrar as leis que o estruturam. Nesta perspectiva, a coreologia integra o estudo da dinâmica própria a cada movimento aos aspectos ligados às direções espaciais (RIBEIRO, 1997).

da coreologia, podem também auxiliar a uma melhor compreensão das estruturas coreográficas e de modos de composição.

São também conteúdos dos terceiros e quarto ciclos, constituindo o último bloco, o estudo da história da dança, dos aspectos culturais, étnicos e sociais da dança, o estudo de artistas, grupos nacionais e estrangeiros que contribuíram (e contribuem) para o cenário da dança, o estudo de estilos e estímulos coreográficos das danças cênicas, as características e os contextos de produção das danças populares que devem estimular uma reflexão sobre o papel do corpo na sociedade contemporânea.

Os PCNs alertam ainda que, para o cumprimento desses diferentes objetivos,

não é, portanto, qualquer conteúdo na área de Dança que se presta a estabelecer essas relações. [...] A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão alienante e opressora quanto repertórios do balé clássico, ensinados mecânica e repetidamente. Do mesmo modo, a dança chamada ‘criativa’ ou ‘educativa’ pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítica e cultural que os cerca (1997a, p. 71).

Para além de ter a Dança na escola como conteúdo, é preciso que esta seja abordada a partir de metodologias que possam transformá-la em conhecimento relevante. Como o texto acima já aponta, a mera reprodução de repertórios estanques, sejam do folclore ou das danças cênicas, ou ainda o desenvolvimento de propostas apenas aparentemente mais criativas e abertas, podem tornar-se desinteressantes e alienantes, não dando conta de integrar esse conhecimento ao contexto sociopolítico e cultural dos alunos. O “como” ensinar torna-se fundamental para que a escola dê conta de “instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos”, pois se acredita que só deste modo “a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos” (BRASIL, 1997a, p. 71).

Talvez seja possível desconstruir a suposta ambiguidade que marca a presença da Dança na escola, manifesta na dupla pertença da Dança às áreas de Arte e de Educação Física, por meio de um olhar mais cuidadoso. A Dança está explicitada em documentos oficiais de orientação curricular como pertencente a essas duas áreas. Esse fato talvez possa levar a equívocos como o de considerar a

Dança já presente na escola, uma vez que é praticada em algumas aulas de Educação Física; por isso, não haveria necessidade de incorporá-la como uma das linguagens do componente curricular Arte. Todavia, parece necessário compreender que o modo como é concebida em um campo e no outro marca diferenças fulcrais, com evidente impacto na experiência de professores e alunos.

Quase vinte anos depois da publicação dos PCNs, em 2015, veio à luz o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹⁴, aberto para ampla discussão antes de se consolidar como texto final. Neste documento inicial, a Dança aparece em dois capítulos: no do componente curricular Arte e no do componente curricular Educação Física. A partir das contribuições recebidas via plataforma do MEC e da leitura crítica de especialistas, o documento ganhou uma segunda versão, ainda não definitiva, que veio a público em abril de 2016. Como acreditamos que essas versões da BNCC sofrerão modificações e ajustes antes de ganharem uma versão definitiva, sinalizaremos apenas em linhas gerais o entendimento de *ensino de Dança* e de *Dança* que os textos apresentam, tanto como linguagem da Arte como conteúdo da Educação Física. Esse esforço se justifica por percebermos que a dupla presença da Dança reiterada nas duas versões já publicadas da BNCC despertou reações do campo da Dança que nos parecem reveladoras das tensões que marcam essa discussão. Começaremos pela versão de 2015 e adiante realçaremos/apontaremos de modo não exaustivo algumas mudanças presentes na segunda versão da BNCC.

1.1.3. A Dança na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

No componente curricular Arte – versão 2015

A Arte é tratada na BNCC como um dos componentes curriculares da área de Linguagens, acompanhada da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira Moderna e da Educação Física. Já a Dança é entendida como um dos subcomponentes do componente curricular Arte, ao lado das Artes Visuais, da Música e do Teatro e

¹⁴ Desde sua publicação, o documento tem recebido inúmeras colaborações e críticas. Nos restringiremos aqui a comentar o que é relativo à dança.

também do que no documento é apresentado como um conjunto de “práticas integradas” exemplificadas como videoarte, instalação, videodança, performance, circo, ópera, dentre outros (BRASIL, 2015, p. 82). O termo subcomponente, empregado na primeira versão, a de 2015, desaparece na de 2016. A existência de licenciaturas específicas em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, conseqüentemente, de docentes formados em cada uma desses campos é enfatizada no documento em suas duas versões, que recomenda que os subcomponentes sejam abordados por licenciados na linguagem artística específica já que “cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em uma campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área de Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas” (BRASIL, 2015, p. 83). Essa ênfase parece defender que as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança não sejam compreendidas como conteúdos a serem tratados de modo aligeirado e superficial, como ocorre em abordagens polivalentes de ensino da Arte, e sim como linguagens artísticas com características, conceitos, metodologias, e históricos próprios, ainda que partilhem questões comuns ao campo mais geral da Arte. A BNCC deixa claro que não adere à perspectiva polivalente para o ensino da Arte.

Algumas das orientações presentes no documento preliminar são comuns ao ensino da Arte para os quatro subcomponentes. São seis as dimensões de conhecimento que “caracterizam a singularidade da experiência estéticas” (BRASIL, 2015, p. 84) sobre as quais o componente curricular Arte nos seus quatro subcomponentes devem se estruturar, sem hierarquia determinada: criação, crítica, expressão, estesia, fruição e reflexão.

Com a organização da abordagem nestas seis dimensões, o BNCC parece marcar uma diferença importante em relação aos PCNs de Arte que, assumidamente, alinhavam-se à Proposta Triangular para o Ensino de artes (BARBOSA, 2010; BRASIL, 1997) que defende que o ensino da Arte se estruture na articulação entre fazer, ler e contextualizar. O BNCC indica uma ampliação das dimensões que nos PCNs, documento anterior, eram entendidas como as do fazer e do ler, para as dimensões criação, expressão, estesia e fruição, todas relativas ao fazer e ao fruir de

práticas artísticas. Ainda que não seja possível traçar contornos precisos entre cada uma dessas dimensões, as relativas à crítica e à reflexão, a nosso ver, se aproximariam do que, no documento anterior, era compreendido como da natureza da contextualização. A reflexão se daria por meio do exercício de analisar e julgar as experiências do fruir e das “explorações criativas” (BRASIL, 2015, p. 85) do aluno individualmente ou coletivamente. Já a crítica se construiria pelas relações que este estudante estabeleceria entre as várias manifestações artísticas que constituem o repertório deste, com vistas em provocar neste aluno “um estranhamento ante o mundo”, projetando-o “na direção de algo novo” (p. 85).

Também são comuns aos quatro subcomponentes os objetivos gerais do componente curricular Arte, descritos no documento como “objetivos transversais”. O ensino de cada uma das linguagens artísticas deverá conduzir os estudantes a serem capazes de:

Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades; compreender as diferentes relações entre as Artes Visuais, a dança, o teatro e a música e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação nas condições particulares de produção e prática de cada subcomponente; conhecer as matrizes culturais brasileiras em sua tradição e nas manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Artes Visuais, dança, teatro e música; vivenciar a expressividade, a ludicidade e a imaginação, ressignificando diferentes espaços da escola e fora dela por meio das Artes Visuais, da dança do teatro e da música; explorar os recursos tecnológicos como meio para o registro, pesquisa e criação em Arte; compreender as relações entre as artes, a mídia, o mercado e o consumo; problematizar questões políticas, sociais, econômicas e culturais por meio exercícios, produções e apresentações artísticas que valorizem a autonomia, a crítica e a autoria; construir relações artístico-culturais com as comunidades do entorno da escola, nas quais se fazem presentes as culturas infantis, juvenis e adultas. (BRASIL, 2015, p. 107-108)

De acordo com os objetivos citados, o ensino da Dança na escola deverá abordar distintas produções artísticas e culturais; tratar das matrizes culturais brasileiras; relacionar a criação artística com as novas tecnologias, incorporando-as como meios de registro, pesquisa e criação; trazer para aula de Arte questões sobre

as relações entre criação artística, consumo, mercado e mídia, gênero, etnia, sexualidade, compreendendo a Arte em uma rede mais ampla de relações com a sociedade, problematizando aspectos políticos, econômicos e sociais.

No trecho deste documento preliminar que trata especificamente da Dança, percebe-se que o corpo em movimento, em seus aspectos “sensíveis, epistemológicos e formais” (p. 83) e na sua relação com o contexto está no cerne do trabalho de Dança como subcomponente do componente curricular Arte, sugerido no documento, o que permitiria novas leituras do mundo e de si, a partir da corporeidade. Segundo o texto, processos de investigação e de criação artística baseados naquilo que ocorre no corpo em movimento do ponto de vista expressivo, técnico e estético, em suas diferentes “matrizes e estilos permite que o sujeito perceba e se conscientize de afecções, pulsões e memórias, imagine novas articulações corporais, apropriando-se delas de forma a exercitar a autoria e a autonomia” (p. 83).

Vê-se que o trabalho proposto baseia-se, sobretudo, no entendimento do conhecimento da Dança a ser abordado como aquele do movimento expressivo do corpo. Nenhum estilo de dança específico é nomeado no texto, pois a dança é tratada de um ponto de vista mais geral/amplo, a partir do “elementos constitutivos do movimento” em seus elementos expressivos, estruturais e dinâmicos; dos fatores de movimento baseados na coreologia, como peso, espaço, fluência e tempo; da consciência do corpo em sua globalidade e da articulação de suas partes; da improvisação a partir de distintos estímulos, da prática de jogos, danças coletivas e brincadeiras de matrizes culturais e estéticas variadas para a exploração e criação de vocabulários próprios e de danças autorais; da fruição de distintas manifestações de dança das diferentes regiões do país, e de outros estilos de dança, da experimentação dos elementos da composição cênica da dança como cenários, iluminação e figurino, dentre outros recursos.

O BNCC/Arte/Dança se apoia em uma concepção de Dança como movimento expressivo, em que aspectos como a consciência corporal, a criatividade, a ludicidade, a autoria, a descoberta e a exploração de sensações, de memórias, aliada à fruição e análise de obras, levariam o aluno a experiência de dançar e à

construção de vocabulários próprios. Se, por um lado, esta visão não aprisiona os docentes em uma lista fechada de tarefas e temas específicos a serem tratados, dando a estes a possibilidade de lançar mão de diferentes estilos e metodologias, por outro lado, de nosso ponto de vista, é demasiadamente vago/geral, associando os saberes da Dança na escola aos saberes do corpo em movimento, limitando-os a uma exploração dos fatores de movimento.¹⁵

No componente curricular Educação Física – versão 2015

No BNCC, a Dança também é citada como parte do componente curricular Educação Física. O documento explicita o entendimento de que a Educação Física deve tratar

das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (BRASIL, 2015, p. 95)

Com base no conceito de cultura corporal do movimento, já central também no livro 7 dos PCNs, as aulas de Educação Física abrigam distintas manifestações corporais de grupos e comunidades. Este repertório de práticas corporais deve ser visitado, problematizado, desnaturalizado, desvendando “a multiplicidade de sentidos/significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal do movimento, não se limitando, apenas, a reproduzi-las” (BRASIL, 2015, p. 95). As práticas corporais são a principal referência para a estruturação do conhecimento para o trabalho da Educação Física na educação básica, para que os estudantes as apreciem e experimentem, segundo este documento. Essas práticas estão ligadas a manifestações da cultura corporal tais como “brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais alternativas; práticas

¹⁵ Refletindo sobre o ensino da dança nas escolas francesas, Félix (2011) defende que o ensino da Arte/dança, diferente do que ocorre no ensino da Educação Física/dança daquele país, deve construir ferramentas para que os alunos se engajem no desenvolvimento de momentos coreográficos, de certo, mas não somente nestes. O autor acredita que o mais importante é que os alunos sejam capazes de compreender e colocar em questão os pressupostos e os métodos que estão subjacentes a esses momentos coreográficos, o que implica na aquisição “de conhecimento culturais, remetendo a outros campos artísticos além da arte coreográfica: da arte da música, da arte visual, da arte literária, etc.” (2011, p. 58). Para isso a história das linguagens artísticas tem papel central.

corporais de aventura; práticas corporais rítmicas” (p. 96). Essa lista abarca práticas bastantes distintas, algumas de finalidade competitiva, outras colaborativas, lúdicas, com finalidades de lazer ou relativas à saúde. Em comum, são atividades que envolvem o corpo em movimento. A relevância de estruturar o conhecimento da Educação Física a partir das práticas corporais assim é justificada:

As práticas corporais, nessa perspectiva, são entendidas como uma forma de relação do ser humano com o mundo e de interação com os outros sujeitos, que, ao possibilitarem a construção de sentidos e significados singulares configuram-se como produções diversificadas da cultura. Suas diferentes manifestações assumem, no mundo contemporâneo, uma importância cada vez maior no cotidiano das pessoas e na história social, constituindo subjetividades e identidades que seja na dimensão do lazer, quer seja na dimensão da saúde. (p. 96)

Para os primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, a Dança é citada como uma das vertentes das práticas corporais rítmicas, junto com rodas e brincadeiras cantadas, com ênfase na identificação e no desenvolvimento de danças presentes na comunidade. No segundo ciclo, quarto e quinto anos do fundamental, a fruição, a experimentação e a recriação de danças folclóricas da região e do estado fazem parte do programa. Tomando estas danças como base, decorreriam atividades como:

Formular estratégias para identificar, analisar e realizar os ritmos, os gestos e as músicas das danças pertencentes à cultura da região e do estado; Reconhecer e refletir sobre as características dos diferentes ritmos, gestos e músicas das danças pertencentes à cultura da região e do estado; compreender criticamente e valorizar os diferentes sentidos e interesses das danças pertencentes à cultura da região e do estado; construir e reconstruir pequenas coreografias das danças pertencentes à cultura regional como patrimônio cultural. (BRASIL, 2015, p. 123)

As danças folclóricas acompanhadas de suas músicas constituem conteúdo da Educação Física entendidas como patrimônio cultural, como cultura corporal do movimento. A análise rítmica e gestual destas danças e músicas, a reflexão sobre o lugar que ocupam na cultura local e a experimentação e a recriação de suas “coreografias” fazem parte do trabalho a ser realizado pela Educação Física na educação básica, segundo esse documento preliminar. Mais à frente, para os sexto e sétimo anos, o estudo de danças folclóricas brasileiras orienta a presença da dança

como prática rítmica. Para os dois últimos anos do Ensino Fundamental II, as “danças étnicas, de salão e de rua” (2015, p. 111) substituem as danças folclóricas como base para o trabalho com a Dança. Não há no documento nenhuma pista que leve ao que está subentendido no termo “dança étnica” e em que esta se distinguiria das “danças folclóricas”, por exemplo. As atividades sugeridas tendo estas danças como base são semelhantes ao que foi proposto para os anos anteriores em relação às danças folclóricas, como análise de ritmos, gestos e coreografias, reflexões sobre as relações entre essas danças e aspectos sociais mais gerais, e identificação da presença destas manifestações no entorno da escola.

A Dança é também um dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, mas dessa vez são citadas as “danças com potencial de uso no lazer”, que devem ser abordadas de “forma autônoma” (p. 114). Mais uma vez, o documento não explicita o que entende como danças com potencial de uso no lazer, nem tampouco o que entende como “forma autônoma”. Ao tomar como referência a definição de lazer como “tempo que sobra do horário de trabalho e/ou do cumprimento das obrigações, aproveitável para o exercício de atividades prazerosas” (HOUAISS; VILLAR, 200, p. 1733), é possível inferir que as tais danças poderiam ser quaisquer danças que fossem percebidas por estudantes e professores como atividades prazerosas. E poderíamos supor que estas danças seriam trazidas e praticadas pelos alunos sem orientação direta do professor, de “forma autônoma”.

A lista dos objetivos de aprendizagem da Educação Física para o Ensino Médio reúne:

Realizar, de forma autônoma, danças com potencial de uso no lazer; Fruir/desfrutar da experiência de dançar de forma autônoma; formular estratégias para resolver desafios a partir da combinação dos elementos rítmicos, musicais e gestuais de danças com potencial de uso no lazer; compreender e reivindicar as danças como um bem cultural cuja aprendizagem e fruição sejam consideradas como um direito do cidadão; dançar, enfatizando a não discriminação de qualquer natureza, especialmente as problemáticas de aparência e de desempenho corporal; reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentárias, organização) e tipos de dança com potencial de uso no lazer; compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das

danças no âmbito do lazer, bem como as possibilidades de recriá-los; organizar-se coletivamente para propor e gerar alternativas, bem como reivindicar locais apropriados para promover o acesso comunitário à prática das danças. (2015, p. 132)

Diferente do que é apresentado no componente curricular Arte/dança, em que nenhum estilo ou gênero de dança é citado e que busca abordar, explorar e desenvolver elementos comuns a distintas manifestações de dança, o texto da Educação Física destaca como conteúdo as danças folclóricas, étnicas, de salão, de rua e com potencial de uso para o lazer.

A dança com propósitos de lazer é apresentada por Kleinubing, Saraiva e Melo (2012, p. 60) como um gênero de dança. Segundo as autoras, os gêneros de dança se referem aos objetivos das mesmas e se dividem em dois grandes grupos: o das danças com propósitos de lazer e o das danças de “cunho apresentativo ou artístico (dança cênica)” (2012, p. 60). A classificação da dança nestes dois gêneros nos parece não dar conta da complexidade do fenômeno dança nos dias atuais, mas pode servir como uma pista da concepção de dança e de ensino de dança abordada no BNCC/Educação Física. A categorização do fenômeno dança é um tema complexo que merece uma discussão aprofundada que não poderemos dar conta nessa pesquisa,¹⁶ ainda assim é possível deduzir que se o BNCC/Educação Física destaca as “danças com potencial de uso no lazer” como gênero que a Educação Física deve abordar, pela definição de Kleinubing, Saraiva e Melo (2012), estas seriam todas aquelas que não são de cunho artístico. Essa clivagem, de algum modo, opõe objetivos artísticos a objetivos de lazer, como se as danças de cunho artístico, as ditas danças cênicas, não pudessem ser também danças com finalidade de lazer. E ainda, retiram a possibilidade de caracterizar como artísticas as danças com potencial uso no lazer. As danças de salão, possivelmente uma destas danças com potencial para uso no lazer, por exemplo, tem sido matéria de criações contemporâneas de dança como as da Mímulus Companhia de Dança, de Belo Horizonte, Minas Gerais. Artistas como Bruno Beltrão, Renato Cruz e Sonia Destri têm traçado danças urbanas e dança contemporânea em suas obras cênicas.

¹⁶ Para aprofundamento neste tema sugerimos a leitura de Bernard (2001), Félix (2011), Foster (1986), Lepecki (2006, 2012), Louppe (1997, 2007) e Ribeiro (1997), autores que debruçaram-se sobre a questão da natureza do ato de dançar.

Também as danças populares ganharam o palco, transformadas, evidentemente, por essa outra situação, como pode ser observado nas peças do artista e pesquisador Antonio Nóbrega.

Enquanto conteúdo da Educação Física, a Dança é entendida e abordada, sobretudo, como prática, com ênfase no fazer. A incorporação da Dança ao conjunto das atividades rítmicas e expressivas nos PCNs ou como práticas corporais rítmicas no BNCC, se justifica, principalmente, por serem as danças parte da cultura corporal do movimento, conceito caro ao campo da Educação Física e que ampliou o arco de ação do ensino da Educação Física para além do treinamento físico, dos esportes e dos jogos. No entanto, dentro do próprio campo da Educação Física, há vezes que identificam os limites que esta incorporação pela Educação Física pode impor à Dança:

A polissemia – ou seja, a multiplicidade de significados – e a polifonia – os diversos anúncios – do fenômeno dança pelos múltiplos protagonistas sociais exigem que ela seja apropriada para além dos limites do conceito de exercício físico tão decorrente nos domínios acadêmicos e profissionais da Educação Física, alcançando a compreensão da dança como um fenômeno sociocultural relevante em seu contexto e não negligenciando suas dimensões artísticas, simbólicas, estéticas e ritualísticas (CORREIA; MUGLIA-RODRIGUES, 2013, p. 97).

Essa é uma importante distinção entre a Dança como conteúdo de Educação Física e como linguagem na Arte: dentro da área de Arte, a Dança é compreendida em suas dimensões artísticas e estéticas, sem que deixe de trazer consigo, evidentemente, seus aspectos de prática física e suas características de produto cultural. Inventar e realizar não se dissociam na Arte, como também não devem se apartar o criar do fazer. Em Arte, o conhecer, o expressar e o fazer se entrelaçam na forma. O dar forma é o que caracteriza a atividade artística que, seguindo a perspectiva de Pareyson, pode ser definida como um “executar, produzir e realizar que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir” (PAREYSON, 1997, p. 26).

Na área da Arte, o ensino da Dança na escola deve integrar todos esses aspectos, propondo aos alunos um mergulho nos elementos constitutivos dessa linguagem, associando a fruição de obras e a contextualização da criação em dança –

como indicado no documento – a uma experiência do fazer em que nunca se perca de vista a dimensão da invenção.

Na BNCC – versão 2016

Alimentada pelas contribuições, discussões e disputas das distintas áreas do currículo, a segunda versão da BNCC traz algumas mudanças em relação ao documento de 2015 também nas áreas de Arte/dança e de Educação Física. Apesar da pressão dos profissionais da Dança no sentido de solicitar a retirada da Dança como conteúdo da Educação Física, como veremos adiante, a Dança manteve seu lugar como parte deste componente curricular. Como já acontecia nos outros documentos curriculares, a dupla presença da Dança é reiterada nesta segunda versão da BNCC.

No entanto, nos parece que a proposta mais recente busca acomodar a posição da dança em cada uma das duas áreas de modo menos concorrente, sobretudo no que é relativo ao Ensino Fundamental,¹⁷ cabendo à Educação Física uma vivência de Dança assumidamente mais restrita, com o foco nas danças populares – não mais chamadas de danças folclóricas ou étnicas –, na Dança de rua e na Dança de salão, sempre entendidas como parte da cultural corporal do movimento.

Já na área de Arte, a dança

é pensada como uma rede complexa, uma vez que o/a estudante, ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado, articula-os ao seu contexto, transforma e problematiza percepções acerca do corpo e da Dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si e do mundo. (BRASIL, 2016, p. 397)

No texto sobre a linguagem Arte foi incorporado o termo “movimento dançado”, indicando que não é todo e qualquer movimento que é tratado neste componente curricular, destacando mais uma distinção com a área de Educação Física. O novo texto sobre Arte/dança tampouco cita estilos ou formas de dança

¹⁷No capítulo sobre o Ensino Médio, o texto retoma a ideia de danças com uso potencial de lazer e não identifica de que estilos ou práticas se trata.

específicos, mas propõe dentre os objetivos o de “conhecer e explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado a partir do desenvolvimento das formas da dança, presentes em sua história tradicional e contemporânea”. Não aprisionar a Dança no Ensino Fundamental em um ou mais estilos pré-definidos se confirma como uma opção que dá autonomia aos professores em respeito a seus distintos contextos, situações geográficas e formações. São também objetivos da Dança ao longo do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais):

Vivenciar técnicas de improvisação e criação do movimento como fonte de pesquisa e investigação coreográfica, construindo vocabulários e repertórios próprios; Reconhecer e experimentar os fatores de movimento — tempo, peso, fluência e espaço —, como elementos que, combinados, geram as ações corporais e movimento dançado; Utilizar brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais, como território de investigação para a criação e composição de danças autorais, individualmente e em grupo; Experimentar, conhecer, apreciar e pesquisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança em seus diversos contextos; Conhecer o espaço cênico, sua relação com a dança e as diferentes possibilidades de utilização de espaços não-convencionais para apresentação coreográfica; Experimentar os diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora, etc.) para composição cênica em dança; Apropriar-se dos diversos conceitos e procedimentos de dança de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade; Abordar criticamente a historiografia da dança, ampliando suas possibilidades de interpretação e de produção de sentido; Conhecer os modos de organização e produção em dança em diversos aspectos sociais, culturais e econômicos. (BRASIL, 2016, p. 397)

Se na primeira versão eram tímidas as menções à história da dança dentre os objetivos citados, na atual nos parece haver um melhor equilíbrio entre as vivências e práticas de exploração do movimento dançado, com propostas de improvisação, investigação e composição e as reflexões/discussões mais teóricas, ligadas aos aspectos historiográficos da Dança, à análise e à fruição de obras e à construção de relações entre a Dança e distintos aspectos políticos, sociais e econômicos. Na nossa visão, todos esses elementos devem ser abordados para que na escola a Arte/dança seja considerada em toda a sua complexidade e, neste sentido, acreditamos que esta segunda versão contempla melhor esse entendimento.

1.2 Um pouco da história da disputa pela Dança no Brasil nos últimos 20 anos

Todos eles estão errados
A lua é dos namorados
Todos eles estão errados
A lua é dos namorados

Lua, oh lua
Querem te passar pra trás
Lua, oh lua
Querem te roubar a paz

Lua que no céu flutua
Lua que nos dá luar
Lua, oh lua
Não deixa ninguém te pisar

A lua é dos namorados (1961)
Angela Maria

A dupla presença da Dança nos documentos de orientação curricular nacionais parece alimentar a disputa relativa à definição de quem estaria habilitado a ensinar a Dança na escola e em que contexto ela deve ser abordada. Disputa que vem do passado e que ganhou visibilidade poucos anos depois da publicação dos PCNs, como veremos.

De quem é a lua?, pergunta a canção. Indagação semelhante tem atravessado as discussões sobre a Dança na escola como atividade curricular. A publicação do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular Nacional – BNCC, em 2015, reacendeu essa questão: de quem é a Dança na escola? A qual campo disciplinar deve a Dança pertencer? À Arte ou à Educação Física?

Caberia apenas aos licenciados em Dança, professores habilitados por uma licenciatura plena, a atuar no ensino da Dança na escola a partir de suas competências no ensino da Dança ou a Dança deve ser tratada dentro do componente curricular Educação Física, como um dos conteúdos desta disciplina?

Em 2001, a comunidade da Dança foi surpreendida pelo projeto de lei/PL 2939/00, de autoria do deputado Pedro Pedrossian no Congresso Nacional que

alterava a Lei 9.696 de 1 de setembro de 1998, lei que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e que, ao mesmo tempo, criou os Conselhos Estaduais de Educação Física – CREFs e o Conselho Nacional de Educação Física – CONFEF. O PL 2939/00 incluía os “possuidores de diploma obtido em Curso de Dança, expedido no Brasil por escolas oficiais ou reconhecidas pelo Governo Federal; ou os diplomados por escolas de dança estrangeiras reconhecidas pela lei de seu país e que revalidaram seus diplomas de acordo com a legislação em vigor” (Art. 2º, IV) no conjunto de profissionais cujas atividades deveriam ser submetidas ao Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, assim como aos Conselhos Regionais de Educação Física – CREFs. Na justificativa que acompanhava o projeto de lei, o referido deputado reforçava a pertinência da Lei 9.696 de 1 de setembro de 1998, já que permitiu um melhor acompanhamento e maior controle das atividades físicas oferecidas ao público em geral. Lembrava também que no texto original da lei não estavam incluídos outros profissionais que teriam competência para conduzir atividades físicas, como os graduados em cursos de Dança, já que

esses profissionais, tanto quanto os diplomados em Educação Física, são capazes de exercer as atividades estabelecidas no art. 3 da lei em comento, pois devem conhecer profundamente, além dos princípios da técnica da dança, a estrutura e funções do corpo humano, bem como relacionar a dança com outras áreas do conhecimento. (PL 2939/00)

Para o sr. Pedrossian, o que garantia aos graduados em Dança o conhecimento que os capacitaria a exercer as mesmas atividades que um profissional de Educação Física¹⁸ era o fato de constar nas grades curriculares da maioria dos cursos de Dança disciplinas como “Anatomia, Consciência Corporal, Anatomia do Movimento, Antropologia do Corpo, Estética da Dança”,¹⁹ o que indicava que poderiam trabalhar “as atividades corporais sem lesar seus clientes”. O texto da justificativa termina com a conclusão do deputado de que o projeto de lei proposto

18[□]“(…) coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte.” (Ver Anexo A.)

19 O PL 2939/2000 está disponível no Anexo A.

vinha para “corrigir essa evidente injustiça”. Na visão do deputado, os conhecimentos que garantiriam aos graduados em Dança a competência para atuarem no campo das atividades corporais eram aqueles comuns aos cursos de Dança e de Educação Física, com exceção dos relativos à estética da Dança, em geral ausentes nas grades curriculares da Educação Física. A suposta injustiça que o PL vinha corrigir – a de deixar de fora as atividades dos graduados em Dança do tutela/controle/verificação dos Conselhos Federal e Estadual de Educação Física – não era entendida desta forma pela comunidade da Dança, o que se mostrou pelo movimento que a descoberta do PL provocou. Se a Dança pode ser entendida como atividade corporal, como acreditava o deputado, a Dança, evidentemente, não se reduz a isso.

O conhecimento da existência deste projeto de lei que poderia descaracterizar a Dança como pertencente à área de conhecimento da Arte e restringi-la a uma mera “atividade corporal” e que seguia seu curso no Congresso Nacional a desconhecimento da comunidade da Dança e de suas instituições, como os cursos superiores de licenciatura em Dança, por exemplo, serviu de propulsora para uma importante mobilização da classe dos profissionais de Dança em nível nacional que culminou na criação do Fórum Nacional da Dança. Esta entidade, apoiada pelos cursos superiores de Dança, por artistas, sindicatos e também por parte dos profissionais da Educação Física que discordavam da proposta, agiu politicamente e, depois de alguns meses de discussão e atuação política junto a deputados e senadores, festejou a vitória de ver o PL 2939/00 retirado.

No entendimento de Matos, a investida do CONFEF e dos CREFs iniciada em 2000 revela o não reconhecimento por parte destes conselhos da Dança como uma “área autônoma de conhecimento” (MATOS, 2011, p. 46). A compreensão de que o campo de atuação da Educação Física abarca a cultura corporal do movimento e que a dança é parte deste conjunto de práticas reforça confusões como esta. A autora argumenta que as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação, assim com as das agências de fomento à pesquisa, incluem a Dança como área de conhecimento pertencente ao campo da Arte, enquanto localizam a Educação Física no campo da saúde. Também o Ministério do Trabalho, por meio da Classificação

Brasileira de Ocupações (CBO), posiciona a Dança no grupo das Artes. Essa disputa pela Dança que teve em 2000 um momento marcante é pano de fundo para nossas discussões.

Do início dos anos 2000 a 2015, o número de graduações em Dança aumentou consideravelmente e a tensão entre os CREFs e CONFEF e a atuação dos profissionais da Dança diminuiu, mas não se dissipou totalmente.

Em meados de 2015 com a publicação do documento preliminar da BNCC essa tensão voltou à tona e a comunidade da Dança novamente reagiu à primeira publicação do documento. A reação pareceu focar-se, sobretudo, na crítica ao fato de a Dança constar ainda em 2015, como um dos conteúdos da Educação Física. Diversas cartas de repúdio à presença da Dança como conteúdo da Educação Física circularam nas associações de classe como a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas-ABRACE. Tomaremos como exemplo, para ilustrar nosso argumento, a Carta de Uberlândia, por ser a primeira a dar luz ao movimento e cujo conteúdo foi reforçado em outras monções de apoio.

A Carta de Uberlândia,²⁰ escrita por professores de Dança da Universidade Federal de Uberlândia e subscrita por artistas, pesquisadores e docentes da Educação Superior e da educação básica de várias partes do país, manifesta “descontentamento e contrariedade” pelo fato de a Dança ser um dos eixos do componente curricular Educação Física “em detrimento de toda legislação que determina este conhecimento como pertencente à arte”. Os autores destacam que, apesar do esforço realizado pela representante da Dança que fez parte do grupo dos 116 profissionais que elaborou a BNCC, não foi possível negociar que a Dança não fosse um dos eixos do Componente curricular Educação Física. Relatam que o argumento usado pela Educação Física de que, pela tradição, a Dança há muito faz parte do currículo da Educação Física não se sustenta, uma vez que nem todas as tradições devem ser mantidas e trazem o exemplo do racismo, uma “tradição arraigada” na cultura brasileira que deve ser combatida. Nesta carta de 2015, a tentativa do CONFEF de submeter o exercício dos professores de Dança a seu controle em 2000 é lembrada, assim como a vitória da autonomia da Dança.

²⁰ Disponível no Anexo C.

Os argumentos apresentados na carta em defesa da retirada da Dança do eixo da Educação Física apoiam-se, em primeiro lugar, no fato de esta dupla presença da Dança ser incoerente com outros documentos e órgãos nacionais que consideram a Dança como pertencente ao campo da Arte. Trazem como exemplos os seguintes dados e fatos: (a) as Diretrizes Curriculares nacionais (BRASIL, 2013) consideram a Dança como parte do Componente Curricular Arte, como pode ser constatado, ao longo de todo o documento, sempre que a Dança é citada (p. 99, 114, 133, 450, 484, 505 e 506); (b) existem nos dias de hoje 35²¹ licenciaturas em Dança no país, aptas a formar licenciados em Dança para atuar na educação básica, com conhecimentos relativos a diferentes estilos de dança, “problematizando seu ensino e a inserção deste no contexto da educação básica”; e, por último, (c) o Plano Setorial da Dança, elaborado pelo Colegiado Setorial da Dança, tem como uma de suas diretrizes a implementação de políticas públicas para o ensino da Dança no país e, dentre elas, está “3.1.3- Implementar instrumentos jurídicos e legais que assegurem a inclusão do ensino de dança nos currículos do ensino básico de todas as escolas públicas e privadas (Médio e longo prazo/meta: 100% de docentes)”. Pelo nosso entendimento, os pontos levantados são evidentemente importantes, mas não se sustentam como argumentação suficiente, até porque na BNCC a Dança não deixa de constar como parte do componente curricular Arte, sem deixar de ser conteúdo da Educação Física.

Já o argumento que sustentam a seguir, nos parece trazer elementos importantes para o questionamento da presença da Dança como conteúdo da Educação Física na escola. Os autores da carta colocam em questão a competência de professores de Educação Física para atuarem com Dança na escola uma vez que o fato de a Dança constar como conteúdo nas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Educação Física (NUNES, 2004), e por isso estar eventualmente presente na matriz curricular destes cursos, não pode ser balizador para que a Dança seja tratada por eles na educação básica. Argumentam que isso equivaleria a considerar que qualquer pessoa que tenha cursado uma disciplina de Psicologia no curso superior estaria apta a atuar como psicólogo. Lembram ainda que a presença

21²¹ Neste número estão incluídos diferentes currículos e modalidades de um mesmo curso.

da Dança nas matrizes curriculares dos cursos superiores de Educação Física muitas vezes é nula ou incipiente. Argumentam que nem todos os cursos de licenciatura em Educação Física no país tem carga horária dedicada à Dança e, quando têm, a carga horária é insuficiente para o aprofundamento neste importante conteúdo. Trazem como exemplos a licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais que conta apenas com uma disciplina de Dança de 45 horas em 4 anos de curso, e as licenciaturas em Educação Física das Universidades Federais de Goiás e da Bahia, que não possuem nenhuma disciplina de Dança na matriz curricular. Os autores afirmam:

(...) é notório que a Licenciatura em Educação Física não oferece a mínima formação necessária para que seu egresso possa atuar de forma consistente no ensino da dança que pressuporia conhecimento de conceitos específicos concernentes à dança como forma estética, contextualização dessas diferentes práticas de dança numa perspectiva crítica sensível, criação em dança, investigação da dança em suas diferentes matrizes expressivas, etc. (Anexo C)

Ao final indagam: “como fazer isso de forma consistente com uma única disciplina de Dança em sua formação? E nos casos apresentados da ausência de qualquer disciplina de Dança?”

O parágrafo que encerra a carta torna explícito o entendimento de que a presença da Dança como um dos eixos da Educação Física está também ligada à disputa pelo mercado. Assim a carta se encerra:

Desse modo, nós artistas, professores e pesquisadores e as diferentes representações institucionais e públicas do campo da Arte, não podemos legitimar pelo silêncio, um documento que claramente desrespeita e prejudica a arte como campo de conhecimento e como componente curricular e mais especificamente a Dança como subcomponente desta, fingindo desconhecimento e furtando-se a declarar abertamente uma posição em relação a essa disputa política a reserva de mercado dos profissionais da Educação Física na incorporação da Dança para si. (Anexo C)

Este novo momento de mobilização da classe da Dança na defesa da especificidade dos conhecimentos da Dança como pertencentes ao campo da Arte sinaliza que o espaço e a autonomia da Dança na escola ainda não estão garantidos. A seu modo, a carta assume de forma explícita que há uma disputa de espaço de

atuação profissional em um “mercado” e que os licenciados em Dança buscam, assim como os licenciados em Educação Física, defender seu lugar ao sol, além da especificidade de seu fazer. Do ponto de vista de nossa pesquisa, a carta toca ainda em um aspecto que consideramos especialmente importante, a dúvida sobre a capacidade de os cursos de licenciatura em Educação Física darem, efetivamente, subsídios para que os licenciados possam dar aulas de Dança na educação básica. Formulando essa dúvida de outro modo, talvez coubesse indagarmos *se e de que modo* os saberes da Dança são tratados nos cursos de Educação Física, questão que em nossa pesquisa abordaremos por meio da avaliação que os licenciados que atuam com Dança na escola fazem dessa relação.

Como insiste Marques, “a formação dos professores que atuam na área da Dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino dessa arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de Educação Física, de Educação Infantil, Fundamental I, assim como de Arte vêm trabalhando com Dança nas escolas” (2003, p. 22). É neste campo marcado pela ambiguidade e pela disputa que o ensino da Dança na escola ainda se encontra. A tensão entre os campos da Educação Física e da Dança se constitui como um pano de fundo que não pôde ser negligenciado pela nossa pesquisa.

Em entrevista publicada no site Idança (MOLINA, 2016), a professora Carla Andrea Silva Lima, a única colaboradora da área de Arte/dança para a construção do documento preliminar do BNCC, deixa claro que houve um embate entre os formuladores desse documento da área da Arte e da Educação Física, cada grupo defendendo a presença da Dança em sua área. A proposta de mantê-la nas duas linguagens com abordagens distintas como está no documento consiste, do ponto de vista da autora, um desrespeito à LDB, sobretudo pela modificação do artigo 26 introduzida pelo Projeto de Lei 7032/2010 e confirmada sanção da Lei n. 13.278 que afirma ser a Dança uma das linguagens a ser tratada no componente curricular Arte. Ela torna explícita sua posição e defende que a Dança seja exclusiva da área de Arte. Ela refuta a argumentação do campo da Educação Física de que a Dança possa ser entendida com um dos conteúdos do ensino desta área também, e assim formula sua posição:

O problemático nessa argumentação é que continuamos perpetuando a confusão entre dança como tema e Dança como campo de conhecimento. A dança pode ser tema a ser abordado por qualquer componente curricular, entretanto, ela é componente curricular pertencente à Arte. Explico melhor: um professor de Matemática pode abordar a dança como tema para que seus alunos entendam melhor determinada relação espacial, entretanto o objetivo do componente curricular matemática continua sendo o ensino de um conteúdo da Matemática: as grandezas espaciais. A Educação Física, ao elencar objetivos de aprendizagem de dança está afirmando que esta é conteúdo próprio do componente curricular Educação Física. É por isso que não se sustenta a argumentação que tem sido usada em defesa da Educação Física de que o que ocorre aí é uma inferência interdisciplinar. (MOLINA, 2016)

O campo da Dança tende a identificar o ensino da Dança em aulas de Educação Física como prática menor daquela do ensino de Arte, uma vez que não estaria articulada à complexidade deste campo, como destaca Strazzacappa:

é fato que a Educação Física está presente na escola há quase meio século e que desde então tem se ocupado da formação corporal de nossas crianças. No entanto, é evidente que dança e Educação Física são duas áreas de conhecimento distintas e importantes. Se alguns conteúdos de dança estão presentes nas aulas de Educação Física, estes apresentam caráter distinto daqueles oferecidos nas aulas de ensino de arte. (2004, p. 184)

O ponto de vista de Strazzacappa é corrente no campo da Dança que tende a partir da hipótese de que o ensino da Dança na Educação Física não consegue abarcar a complexidade da Dança como linguagem e que a Dança na escola deve ser abordada dentro da disciplina Arte, por possuir conteúdos próprios, além de partilhar questões com o campo da Arte em geral.

Já Félix (2011) identifica dois modos recorrentes de considerar a dupla presença da Arte/dança e da Educação Física/dança na escola:²² por oposição e por distinção e diferenciação. Como o autor alerta, entender a dupla presença por oposição implica no seguinte resultado:

De um lado, o docente de Educação Física sabe o que faz e não tem lições a receber do docente de Arte: Artes Visuais, Música, etc. Ainda mais que este último será considerado alguém que não tem competência à reivindicar o que quer que seja no que concerne a educação do corpo e através do corpo, mesmo se

²² Apesar do autor se referir ao caso desta dupla presença nos liceus franceses, acreditamos que sua reflexão traz elementos importantes para a nossa discussão.

tratando do corpo dançante. Por outro lado, os responsáveis pelo ensino de arte consideram que a arte é algo muito sério e complexo para ser ensinado por “qualquer um”. Para os últimos, o corpo convocado no caso do ensino da arte/dança tem pouco em comum com a performance corporal com a qual se “preocupa” o docente de Educação Física. Assim, nessa lógica de oposição, o aluno é sempre refém destes enfrentamentos polêmicos.²³ (FÉLIX, 2011, p. 53-54)

Compreender a dupla presença da Dança na escola a partir da distinção e da diferenciação permite, segundo Félix, que se instaure um debate mais sereno, mais argumentado e obriga a “esses docentes a interrogar a especificidade de seus conteúdos respectivos: em que medida os conteúdos ensinados na opção Arte/dança se diferenciam daqueles da opção Educação Física/dança ?”²⁴ (2011, p. 54). Para o autor,

Este ponto de vista permite conceber a ideia de que em cada um dos dois contextos educativos singulares, relativos às filosofias educativas que os fundam, o aluno não irá viver as mesmas experiências, nem construir os mesmos saberes e saberes-fazer. Assim, o interesse dessa segunda abordagem é que o valor respectivo destes dois tipos de ensino/aprendizagem não colocam em questão seu valor respectivo.²⁵ (FÉLIX, 2011, p. 54)

A sugestão de Félix de não considerar a dupla presença da Dança na escola necessariamente por oposição foi um importante alerta para a nossa reflexão no decorrer desta pesquisa.

23“D’un coté, le didactien de l’ EPS sait qu’il fait et n’a pas de leçon à recevoir de celui qui s’ occupe de la didactique des enseignements artistiques : arts visuels, art musical, etc. D’ autant plus que ce dernier sera considéré comme n’ ayant pas compétence à revendiquer quoi que ce soit concernant l’ éducation du corps et par le corps, même s’il s’ agit du corps dansant. D’un autre côté, le didactien des enseignements artistiques considère que l’art – l’art de la danse notamment – est une chose bien trop sérieuse et complexe pour être enseigné par ‘n’ importe qui’. Le corps convoqué dans le cadre de l’enseignement Art /Danse n’ayant que peu de choses à voir, selon lui, avec le corps performant dont se ‘préoccupe’ le didactien de l’ EPS. Ainsi, dans cette logique d’opposition, l’élève ne peut qu’être ‘l’otage’ de tels affrontements polémiques.” (Tradução minha.)

24“(…)les enseignants en situation d’interroger la spécificité de leurs contenus d’enseignements respectifs : en quoi les contenus enseignés dans l’option Art/Danse se différencient-ils de ceux de l’option EPS /Danse ?” (Tradução minha.)

25“Ce point de vue permet de concevoir l’idée que dans le cadre de ces deux contextes éducatifs singuliers, en regard des philosophies éducatives qui les fondent, l’élève ne va pas vivre les mêmes expériences, ni construire les mêmes savoirs et savoir-faire. Ainsi, l’intérêt de cette seconde approche tient en ce que la valeur respective de ces deux types d’enseignement/apprentissage ne relève pas d’une remise en question de leur valeur respective.” (Tradução minha.)

1.3. Expansão dos cursos superiores de Dança

Nos últimos 15 anos, o número de cursos superiores de Dança teve grande expansão no Brasil. Do norte ao sul do país, mais de 45 cursos superiores, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, garantem a formação inicial a nível superior em Dança. Dentre estes, encontram-se 30 cursos de licenciatura em Dança, distribuídos por universidades públicas – federais e estaduais –, universidades particulares e centros universitários. O quadro abaixo apresenta a distribuição dos cursos de licenciatura e o ano em que foram criados:

Quadro 1: Cursos de licenciatura ativos em 2016 no Brasil

Número de casos	Nome da Instituição	Ano de implementação do curso
1	Universidade Federal da Bahia	1956
2	Universidade Estadual do Paraná	1984
3	Universidade Estadual de Campinas	1986
4	Faculdade Paulista de Artes	1991
5	Universidade Anhembi Morumbi	1999
6	Faculdade Angel Vianna	2001
7	Universidade do Estado do Amazonas – UEA	2001
8	Universidade Federal de Viçosa	2002
9	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS	2002
10	Faculdade Tijuçussu	2004
11	Universidade Federal de Sergipe	2007
12	Universidade Federal de Alagoas	2007
13	Universidade Luterana do Brasil	2008
14	Universidade Federal	2008

	do Pará	
15	Universidade Federal de Pelotas	2008
16	Universidade do Rio Grande do Norte	2009
17	Universidade Federal de Pernambuco	2009
18	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2009
19	Universidade de Sorocaba	2010
20	Universidade Federal de Minas Gerais	2010
21	Universidade Federal do Ceará	2010
22	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2010
23	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília-IFB	2010
24	Universidade Federal de Goiás	2011
25	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2012
26	Universidade Federal da Paraíba	2013
27	Universidade Federal de Santa Maria	2013
28	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás-IFG	2013
29	Universidade Cândido Mendes	2014
30	Centro Universitário Sant'anna-Unisant'anna	Sem data

Quase trinta anos separam a criação do primeiro curso de graduação em Dança do Brasil dos três seguintes. Em 1956, a Universidade Federal da Bahia foi pioneira, abrindo as portas do primeiro curso superior em Dança do Brasil. Somente em 1984, foram criados os da Faculdade de Artes do Paraná e o da Faculdade da

Cidade, no Rio de Janeiro, com a sua primeira turma iniciando em 1985. Em 1986, foi a vez da Universidade Estadual de Campinas. O número de cursos de licenciatura em Dança passou de seis, até 2000, para 30 nos dias de hoje.

O terceiro curso de licenciatura em Dança no Brasil surgiu no Rio de Janeiro, em 1984, na Faculdade da Cidade, depois Centro Universitário da Cidade – UniverCidade. Em atividade no Rio de 1985 a 2013, este curso, que já sofreu significativas mudanças curriculares desde sua criação, colocou professores licenciados no mercado de trabalho. Extinto em 2013, a equipe de professores e coordenação do curso da UniverCidade foi incorporada pela Universidade Cândido Mendes, em 2014, onde o curso passou a funcionar. No quadro acima ela aparece na sua situação atual. Em 2001, outro curso, o da Faculdade Angel Vianna, passou a formar licenciados em Dança. Em 2010, foi a vez da UFRJ criar o seu curso de licenciatura em Dança, que passou a existir ao lado dos cursos de bacharelado em Dança e de Teoria da Dança, também criado em 2010, como participação da instituição nas ações do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFRJ. Os três cursos da UFRJ pertencem ao Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É interessante destacar que também na UFRJ o curso de licenciatura em Dança criado em 2010 encontra-se ligado à Escola de Educação Física e Desportos.

Apesar de o crescimento da oferta de cursos de licenciatura apontar para uma futura mudança do campo, uma vez que seus egressos se encontrariam aptos a atuar na educação básica como professores de Dança, no que se refere à rede pública de ensino do Rio de Janeiro, o aumento dos licenciados não tem garantido ainda que a presença da Dança na escola se dê, prioritariamente, dentro do campo de ensino da Arte, como veremos nos próximos capítulos.

2. SABERES DOCENTES

Os saberes mobilizados pelos docentes de diversas áreas de conhecimento vão além daqueles tratados na formação inicial (BORGES, 2002; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2012).

As pesquisas sobre a profissão e a formação docentes no Brasil a partir dos anos 1990 foram marcadas pela tentativa de compreender as práticas pedagógicas considerando os professores como mobilizadores de saberes profissionais, que se constituem e se transformam ao longo de suas vidas, pelas suas experiências, suas trajetórias de formação e suas trajetórias profissionais (NUNES, 2001). Na busca de superar os limites da racionalidade técnica e de compreender “esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores (...)” (MONTEIRO, 2001, p. 129), o campo educacional abriu-se para pesquisas apoiadas na epistemologia da prática. Este marco de pesquisa, que ganhou espaço no cenário internacional na década de 1980, a partir da América do Norte, influenciando na década seguinte pesquisas em países europeus e da América Latina (ALMEIDA, 2007), trouxe importantes elementos para a compreensão da profissão docente, colocando o professor no centro da cena.

A categoria *saber docente* surge no movimento deste novo campo de estudo que se fortalecia, para tentar “dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (MONTEIRO, 2001, p. 130). Em levantamento publicado em 2001, na apresentação do dossiê temático “Saberes docentes e sua formação”, da *Revista Educação & Sociedade*, Borges e Tardif (2001) mostram como a pesquisa sobre os saberes dos professores, a *knowledge base*, aumentou em sete vezes entre os anos 1966 e 1996, apontando o grande interesse pelo tema em países de língua inglesa a partir dos anos 1980. Os autores ressaltam que o crescimento de pesquisas sobre os saberes dos professores deu-se quantitativamente e também qualitativamente, expandindo o quadro teórico-metodológico como também as disciplinas investigadas.

Nos anos 1980, na América do Norte (Estados Unidos e Canadá) o crescimento das pesquisas sobre os saberes dos professores acompanha o processo

de reforma dos programas de formação profissional de docentes para a educação básica. Essas reformas partiam do pressuposto de que haveria uma base comum para o ensino, o que justificava o grande número de pesquisas que pretendiam identificar os saberes mobilizados pelos professores em seu exercício profissional para, em decorrência, ser capaz de sistematizar esses saberes e readequar os programas de formação inicial e continuada dos docentes (BORGES; TARDIF, 2001).

Mesmo utilizando-se de referenciais diversos, Almeida (2007) sublinha que os estudos sobre os saberes docentes têm alguns pontos em comum, como “a valorização dos diferentes aspectos da história profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, sendo compreendido como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (p. 283). A pesquisa sobre os saberes dos professores tem se destacado na formação de professores, pois articula os aspectos pessoais às dimensões organizacional e profissional da profissão docente.

Ao refletir sobre os saberes docentes e, conseqüentemente, sobre a formação docente, esse conjunto de pesquisas alargou a visão que orientava estudos anteriores de que a profissão docente se limitaria “a um conjunto de competências e técnicas”, o que parecia engendrar no professor uma separação entre o eu profissional e o pessoal (NUNES, 2001, p. 28).

Ao buscar identificar a natureza do saber docente, Tardif (2012) assume a impossibilidade de isolá-lo do contexto em que o trabalho docente se dá, assim como de suas condicionantes. Situar é condição para compreender os saberes mobilizados pelos professores no exercício de sua profissão: “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa, no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2012, p. 11). Deste modo, este “alguma coisa” orientado para um “objetivo qualquer” foi apropriado de modo singular por um “alguém” que possui uma trajetória única que se tece aos objetivos do ensino e às práticas docentes. Tardif enfatiza que “o saber dos professores é o saber *destes* e está relacionado com a pessoa e a identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (2012, p. 11).

Tardif destaca ainda que o que distingue sua abordagem dos saberes docentes das demais é que, na sua interpretação, estão no centro a *natureza* e as *fontes* dos saberes, sua “proveniência social” (2012, p. 62) e também a *dimensão temporal* da edificação destes saberes. Para o autor, os saberes têm natureza diversas, uma vez que são extraídos de fontes diferentes, se edificam e se desenvolvem em momentos distintos da vida do docente. A natureza dos saberes, sua origem e o momento em que emergem e o modo como evoluem estão, evidentemente, amalgamados, uma vez que ancoram-se todos na trajetória pré-profissional e profissional singular deste docente. Buscando abarcar o pluralismo destes saberes, o autor aponta como algumas das fontes sociais de aquisição dos saberes a formação inicial e continuada, os documentos curriculares, mas também a família, a escola da infância e da juventude, a educação de modo geral:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2012, p. 63-64)

No entanto, ainda que indique origens distintas, o autor entende que quando esses saberes são mobilizados na prática cotidiana não é sempre possível identificar suas diferentes fontes uma vez que “os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.” (2012, p. 64) O saber do professor é ao mesmo tempo único, pois se ancora em contextos e trajetórias que pertencem a esse professor e não a outro, e plural e temporal, já que se tece com fios distintos e se constitui em momentos diferentes da vida e não apenas da vida profissional. Para Tardif, no saber docente se tramam saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência, além das marcas da trajetória pré-profissional.

Os saberes da formação profissional, inicial ou contínua, são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, lugar e momento em que os docentes em formação entram em contato com as ciências da educação e com as teorias e tendências pedagógicas que norteiam as práticas docentes e que constituem o que Tardif entende por saberes pedagógicos. Em geral, é apenas durante a sua presença nas instituições de ensino de formação de professores que estes terão

contato com os saberes da ciência da educação de modo sistemático. Os saberes da ciência da educação estão, por sua vez, intimamente ligados aos saberes pedagógicos, pois os últimos apoiam-se na ciência da educação como fundamento para suas reflexões e propostas.

A esses saberes se articulam os saberes disciplinares que também se incorporam ao longo da formação inicial e contínua, relacionados às disciplinas de referência. Por exemplo, os saberes do campo da matemática se fazem imprescindíveis para os que ensinarão matemática, como os da história para os que atuarão nessa área. Os saberes disciplinares “correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados na universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos” (TARDIF, 2012, p. 38). Muitas vezes, na formação de professores, os saberes disciplinares estão a cargo de institutos e faculdades específicas e não sob os cuidados das faculdades de educação. Mais adiante neste trabalho, discutiremos a validade deste pressuposto no que concerne os saberes da Dança.

Os docentes deverão, igualmente, incorporar outros saberes ao longo de suas carreiras como, por exemplo, os saberes curriculares. Estes se concretizam nos programas escolares e se apresentam por meio dos objetivos de ensino, dos conteúdos e métodos e dos planejamentos com os quais os docentes devem aprender a lidar. São chamados, por Tardif, de saberes curriculares pois manifestam o modo como a escola seleciona e hierarquiza “os saberes sociais por ela definidos, (...) modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (2012, p. 38). Enquanto os saberes da formação profissional (os da ciência da educação e os pedagógicos) e os saberes disciplinares são incorporados no decorrer e no lócus da formação, os saberes curriculares são adquiridos ao longo da carreira profissional, no contexto da escola.

O autor identifica uma quarta e importante categoria de saberes, os saberes experienciais, enfatizando a importância dos saberes práticos, saberes que nascem e amadurecem pela experiência de trabalho dos professores. Eles são externos aos saberes desenvolvidos nas instituições de formação e no currículo. São saberes

práticos e não saberes sobre as práticas, constituindo-se como os “fundamentos de suas competências” (TARDIF, 2012, p. 48) e como “a cultura docente em ação” (p. 49). Os saberes experienciais emergem pela dificuldade e até pela impossibilidade que os professores encontram em lidar com os saberes disciplinares, curriculares e os da formação profissional. Ao iniciarem suas carreiras, os professores sofrem o “choque com a realidade” (TARDIF, 2012, p.82), são muitas vezes confrontados com os limites de seus saberes pedagógicos e, diante das lacunas que precisam preencher para dar conta da prática docente, tendem muitas vezes a colocar em questão sua formação anterior. Diante desta dificuldade, são impulsionados a encontrar e a desenvolver saberes próprios, alicerçados em suas práticas cotidianas, para que nestes possam ancorar seu trabalho.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. (TARDIF, 2012, p. 53)

Os saberes experienciais se materializam nas estratégias encontradas pelos professores para dar conta de suas tarefas e dominarem sua prática. É a partir deles que se os professores se posicionam a uma distancia necessária de onde podem analisar sua formação anterior e também avaliar as reformas incorporadas nos métodos e programas e sobre estas lançar um olhar crítico. Estes saberes emergem no contexto da escola, na troca com seus pares, no encontro com professores mais experientes, e na prática cotidiana, como Tardif aponta:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (2012, p. 52)

É a partir dos saberes experienciais que os professores filtram, traduzem e sistematizam os outros saberes, incorporando-os ou abandonando aqueles que julgam desnecessários ou inadequados à realidade do trabalho na escola. Aqui, a ideia de incorporar acentua a operação de transformar algo externo (os saberes da

formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares) em algo interno, próprio à prática daquele professor e que pode ser partilhado e transmitido. Para Tardif, os saberes experienciais seriam então o “núcleo vital do saber docente” (2012, p. 54).

Para Tardif, os saberes estão intimamente ligados ao trabalho na escola.

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais os técnicos e os tecnólogos. (...) Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIF, 2012, p. 49)

Para além dos saberes experienciais como saberes práticos, pela perspectiva de Tardif, Pimenta (2012) entende também como saberes da experiência aqueles que os professores trazem de suas histórias como alunos. A autora destaca que, ao chegarem na formação inicial, os licenciandos já possuem “saberes sobre o que é ser professor” (2012, p. 21) e são capazes de identificar em suas trajetórias escolares os professores que se destacaram positivamente, bons de “conteúdo” e bons de “didática”, e os que os marcaram negativamente. Pimenta lembra ainda que muitos licenciandos chegam à formação inicial já tendo até exercido a atividade docente, ou por terem feito magistério no Ensino Médio ou por praticarem a docência a título precário. Em ambos os casos, a autora observa que estes têm dificuldade de se verem como professores, pois ainda olham a escola como alunos.

Para Pimenta, os saberes da docência se constituem do saber da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos e didáticos. A autora entende como conhecimento os conhecimentos disciplinares sem os quais os alunos não poderão “ensinar bem” (PIMENTA, 2012, p. 22) e aprofunda este conceito a partir de Edgard Morin (1993 *apud* PIMENTA, 2012), relacionando informação, conhecimento e sabedoria. O conhecimento seria uma estágio avançado em relação à informação, uma vez que conhecer significaria “trabalhar com as informações,

classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (2012, p. 23). A etapa seguinte, a da inteligência ou sabedoria, está relacionada à possibilidade de articular o conhecimento de “maneira útil e pertinente” para a vida “material, social e existencial da humanidade” (2012, p. 23-24). Na perspectiva de Pimenta, conhecimento não seria sinônimo do que Tardif entende por saber disciplinar, uma vez que o conhecimento seria decorrência de uma operação de apropriação, seleção e contextualização, o que sugere a necessidade de uma postura ativa dos professores.

A insuficiência dos saberes da experiência e do conhecimento específico para saber ensinar apontam a importância do desenvolvimento de saberes pedagógicos e didáticos. Pimenta lembra que, historicamente, os saberes pedagógicos foram tratados na formação de professores apartados dos outros saberes, como um bloco separado de saberes que em alguns momentos tendiam a se sobrepor aos outros, outras em que o foco estava nas técnicas de ensinar ou ainda nos saberes científicos:

Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. (PIMENTA, 2012, p. 26-27)

Na visão de Pimenta, uma saída para superar a desarticulação dos saberes na formação de professores seria ancorá-los na ação. Alinhada às propostas de Houssaye (1995 *apud* PIMENTA 2012), a autora sugere que a prática social deve ser ponto de partida e de chegada para que os distintos saberes possam ser ressignificados, enfatizando que “os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática” (2012, p. 29). Pimenta desdobra os saberes pedagógicos em saberes pedagógicos propriamente ditos, aqueles compostos do conhecimento relativo à educação para a formação humana, e os saberes didáticos que estariam no entrecruzamento da teoria

do ensino e da teoria da educação (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012). Aos do conhecimento ou saberes das áreas de conhecimento, já que “ninguém ensina o que não sabe”, e aos saberes da experiência, os saberes pedagógicos e didáticos deveriam se entrelaçar a partir da atividade de ensinar, já que “são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes” (2012, p. 71). Assim como Pimenta, Tardif considera que os saberes adquiridos na trajetória pré-profissional, dentre estes, os saberes do ter sido aluno, têm grande peso na trama da constituição dos saberes dos docentes. O que Tardif entende como saberes da trajetória pré-profissional ou saberes da socialização pré-profissional aproxima-se do que Pimenta trata como saberes da experiência.

A respeito das marcas deixadas pelos saberes da trajetória pré-profissional, apoiando-se nas pesquisas de Carter e Doyle (1996) e Raymond (1993, 1998), Tardif (2012, p. 72) afirma que “há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente as que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (2012, p. 72). De acordo com essas pesquisas, o impacto do saber herdado da experiência na educação básica é tão forte que ele segue ao longo da vida do professor e, muitas vezes, não é abalado pela formação universitária (TARDIF, 2012, p. 20). Ao tratar a atividade docente como trabalho, o autor lembra que o “saber trabalhar” se modifica com o passar do tempo. A temporalidade, para o autor, tem impacto na configuração e no desenvolvimento do saber docente, já que este pode ser entendido como saber de um trabalhador. Assim o saber docente é plural e temporal já que “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, como ele explica a seguir:

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas- e, portanto, em seu futuro local de trabalho- durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000). (TARDIF, 2012, p. 20).

Essa imersão tem, evidentemente, um impacto formador, pois durante esta etapa da vida, os alunos/futuros professores desenvolvem e alicerçam hipóteses, impressões, crenças, representações e certezas sobre o “ser professor”. Uma vez que

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc. os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2012, p. 72)

A dimensão temporal dos saberes empenhará um papel importante também ao longo da carreira do professor profissional, no processo de construção e de desenvolvimento dos saberes experienciais. Do início da carreira, quando ampliam seus saberes experienciais a partir dos quais filtrarão os demais saberes e consolidarão seus saberes práticos, ao fim da carreira, os saberes profissionais dos professores seguem se desenvolvendo.

2.1. Saberes docentes da Dança

E no caso dos saberes da Dança? Quando e como são edificados? Qual a contribuição da trajetória pré-profissional para aqueles que se tornaram docentes de Dança na educação básica?

Ao refletir sobre minha própria trajetória e a de alguns colegas de profissão, constato que as marcas deixadas pela nossa vivência do ensino de Dança como alunos ocorreram principalmente pela experiência que tivemos em aulas regulares de Dança, em muitos casos por vários anos, dentro de cursos livres de Dança, as chamadas academias de Dança. A Dança não fez parte de minha vida escolar, por exemplo. Na escola, no Ensino Fundamental II, quando muito, me reunia com outras colegas que gostavam de dançar e, autorizadas pela professora de Educação Física, dedicávamos uma parte da aula a ensaiar coreografias que copiávamos de filmes. No meu caso, em paralelo à escola, tive aulas de Dança dos 7 aos 10 anos de idade em

uma pequena escola de Dança no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro, para qual era levada pela minha mãe depois da escola. Mais tarde, aos 13 anos, ingressei em uma renomada escola de Dança no bairro da Gávea, também no Rio de Janeiro. Durante alguns anos frequentei esse curso livre, fazendo aulas de jazz e de balé clássico, 3 vezes por semana. Aos 16 anos fui convidada a integrar o grupo de bailarinos que minha professora dirigia e para o qual atuava como coreógrafa, participando pela primeira vez de uma montagem profissional de dança. Neste mesmo período, passei na prova oferecida naquele momento pelo SATED para obter meu registro profissional de bailarina, o chamado DRT. Tornei-me oficialmente profissional de Dança antes mesmo de terminar o Ensino Médio e ingressar na universidade.

Para aqueles que como eu concluíram o Ensino Médio até os primeiros anos da década de 1980, não havia no Rio de Janeiro ou arredores a possibilidade de optar por um curso superior de Dança, visto que o primeiro curso do Rio de Janeiro, o da Faculdade da Cidade, abriu sua primeira turma em 1986. Decidi cursar uma faculdade de Artes e acabei concluindo o curso de Artes da PUC-Rio, na habilitação Comunicação Visual, em 1988. Minha formação e minha prática profissional em Dança e minha vida escolar e universitária correram simultâneas e em paralelo. Ao longo de minha formação universitária, trabalhava no contraturno em companhias de dança e teatro como intérprete, fazia preparação corporal para peças de teatro e dança e dava aulas de dança para crianças em um estúdio que criei com uma colega. Os saberes que mobilizava nestas aulas de dança de minhas primeiras turmas eram profundamente marcados pela minha experiência de dança como aluna de cursos livres e como intérprete. Eram atravessados pelas referências positivas e outras bastante negativas que eu possuía do trabalho da professora de quem fui aluna e com quem trabalhei como intérprete, ao qual se agregavam leituras que fiz, oficinas com artistas e outras experiências.

Muitos dos meus colegas de geração tiveram percursos semelhantes. Dos cursos livres tornaram-se bailarinos, coreógrafos e professores de Dança em cursos livres e aqueles que decidiram ingressar na universidade optaram por cursos diversos como Educação Física, Comunicação Social, Letras, Psicologia, etc., uma vez que

para atuar nestas ocupações não havia, como não há todavia, a necessidade de diploma de curso superior.

Anos mais tarde, em 1996, na França, obtive o diploma de licenciatura em Dança pela Universidade de Paris 8 já com mais de dez anos de atuação como professora de Dança e de consciência corporal/educação somática em espaços de educação não formal e em cursos técnicos.²⁶

Minha experiência de quase duas décadas em cursos superiores de formação de professores de Dança reforça minha impressão de que os saberes edificados nas trajetórias pré-profissionais dos docentes de Dança se dão com frequência longe dos bancos escolares. As turmas que encontrei desde 1998 quando tornei-me professora da licenciatura em Dança da Faculdade de Cidade/Centro Universitário da Cidade – UniverCidade até os dias de hoje são compostas, em sua maioria, por alunos que já chegam com anos de prática de Dança como alunos de cursos livres de Dança e/ou integrantes de grupos amadores e profissionais, e muitos destes alunos já dão aulas de Dança em espaços de educação não formal.

Cientes que o saber profissional docente é heterogêneo, compósito, amálgama de distintos saberes e se construirá ao longo a vida do professor e integrará, necessariamente, saberes desenvolvidos anteriormente à formação profissional, tentaremos destacar alguns aspectos relativos às possíveis trajetórias de formação dos docentes em Dança.

Também Navas (2010) reconhece que o percurso de formação na Arte da Dança inicia-se cedo e não se interrompe até a chegada do aluno ao curso de formação inicial. “No caso da universidade, diferentemente do que ocorre em outras profissões, muitos dos alunos já chegam formados aos cursos, constituindo-se em profissionais-alunos” (2010, p. 59). A autora parece destacar que os saberes que serão desenvolvidos na formação inicial, em muitos casos, se articularão, necessariamente, com saberes da trajetória pré-profissional, ou da experiência na perspectiva de Pimenta (2012) consolidados pelas práticas prévias do que chama de “profissionais-alunos”.

²⁶De 1988 a 1991, dei aulas regulares em cursos técnicos de Teatro na modalidade pós-médio.

Para o exercício da atividade de professor de Dança em cursos livres, isto é, academias, clubes, ONGs, não há ainda exigência legal de diploma de nível superior.

A autora pontua:

No sistema superior, isto não acontece com os cursos de medicina, direito ou engenharia que até hoje, constituem um triunvirato de carreiras, um tripé de força que sustenta muito do poder simbólico das instituições de ensino. (...) Um médico, um advogado ou um engenheiro podem assim ser denominados, certificando-se sua formação, sem que tenham passado pelos bancos de uma universidade? De forma alguma, mas bailarinos e professores de dança, desde que desejem ensinar somente fora do ensino regular (Ensino Fundamental e médio) podem. (NAVAS, 2010, p. 59)

No Brasil, para se ensinar Dança fora da educação básica não há necessidade legal de diploma de nível superior. Coreógrafos, bailarinos, dançarinos e professores de Dança integram a categoria dos artistas, categoria profissional regulamentada pela Lei. n. 6533 de 24 de maio de 1978 e pelo Decreto n. 82.385, de 05 de outubro de 1978. Mais tarde, pela Classificação Brasileira de Ocupações²⁷ – CBO/2002, a denominação Artistas da Dança foi incorporada para dar conta das distintas funções ligadas ao trabalho em dança. Pela CBO/2002, são artistas da dança aqueles que exercem funções como bailarino, bailarino-criador, bailarino intérprete, coreógrafo, dramaturgo da dança, ensaiador da dança, coreógrafo, assistente de coreógrafo, *maître de ballet* e professor de dança, entre outras.²⁸

No que se refere ao ensino de Dança, é possível que os alunos que cheguem aos cursos de formação inicial e neste caso, pode-se supor que tanto nos de licenciatura em Dança como nos de Educação Física, já ingressem munidos de saberes construídos ao longo de seus anos de formação em Dança, uma vez que esta se inicia, em muitos casos, vários anos antes do ingresso à universidade: os saberes da experiência.

²⁷ ¹⁵⁴A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho. A nova versão contém as ocupações do mercado brasileiro, organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação.” (BRASIL, s/d)

²⁸ É possível pesquisar as ocupações descritas pela CBO/2002 na internet, em <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>.

Isto sugere que os saberes da experiência (PIMENTA, 2012) em Dança, ou os da trajetória pré-profissional (TARDIF, 2012) dos licenciandos em Dança e dos em Educação Física não sejam necessariamente gerados em seus percursos de escolarização, por meio de contato com professores licenciados em Dança e sim, frequentemente, em cursos livres, na fase pré-profissional, ministrados por professores que talvez, eles também, se apoiem, sobretudo, em saberes da experiência, da trajetória pré-profissional, uma vez que nem sempre os últimos passaram pela etapa da formação inicial, em nível superior.

Se por um lado, apenas os professores licenciados podem exercer a docência na educação básica, por outro lado, no caso da Dança, não há nenhuma exigência de formação superior para professores de Dança que atuem no ensino não formal.²⁹ Na ausência de um trabalho consistente de Dança na escola, no Brasil, os cursos livres de Dança têm exercido um papel importante, respondendo pela iniciação à Dança de crianças e jovens. Esta vivência de Dança que se inicia cedo, como lembrou Navas, e que tem evidente impacto formador, pode até se dar na escola, eventualmente, mas na maior parte dos casos se dá fora deste contexto e orientada por professores que não passaram, necessariamente, por uma instituição de formação de professores.

Terra (2010), ao analisar os diferentes espaços de formação do artista da Dança, reitera que tanto o ensino formal quanto o ensino não formal exercem importantes papéis neste percurso, com funções diferentes mas que podem se combinar:

As escolas, estúdios, academias têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança. Em geral, os estudantes de dança perfazem um percurso de estudos não sistematizados em métodos de formação específica relativos a uma determinada técnica, desenhados por graus de crescente complexidade. Aqui, como diria Strazzacappa (2003), as relações mestre-discípulo, artista-aprendiz caracterizam o aprendizado e são marcantes no memorial de cada um dos artistas. Seguramente, podemos afirmar que a maioria dos artistas da dança ainda desenvolve seus estudos e chega à profissionalização por essa via. (2010, p. 73)

²⁹No Brasil, é frequente que escolas particulares ofereçam aulas de dança para crianças e jovens, de diferentes estilos, como atividades extracurriculares, pagas à parte. Entendemos que iniciativas como essas se configuram como ensino não formal, alinhando-se à natureza do trabalho desenvolvido nos cursos livres de dança.

O nosso interesse em conhecer os percursos relativos à formação de artistas da Dança se justifica por supormos que muitos daqueles que se tornam docentes de Dança na educação básica, licenciados em Dança ou em Educação Física, chegam à formação inicial já como artistas da Dança ou como professores no ensino não formal, com experiências prévias em Dança, ou, pelo menos, tendo sido alunos de Dança. Assim como Terra (2010), acreditamos que é a conjugação de vias de ensino não formal e formal que tem levado à profissionalização de artistas da dança o que foi confirmado pela nossa pesquisa.

Tardif (2012) e Pimenta (2012) lembram que, diferente do que pode ocorrer com outras atividades profissionais, os futuros docentes chegam aos cursos de formação inicial já prenhes também de saberes sobre o ser professor, uma vez que foram alunos ao longo de suas vidas e esta experiência deixou marcas positivas e negativas no que entendem sobre a atividade docente.

Estudo realizado junto a professores de Educação Física (BORGES, 1998) indica que suas vivências durante todo o processo de escolarização, suas experiências esportivas profissionais e também acadêmicas estão na base dos saberes que mobilizam enquanto docentes.

Na busca de identificar a natureza dos saberes mobilizados no ensino de Dança, nos pareceu necessário conhecer a visão dos docentes relativas a seus cursos de formação inicial. Se entendemos que os saberes pedagógicos (TARDIF, 2012; PIMENTA, 2012) e os disciplinares (TARDIF, 2012) se ancoram na formação inicial, ter passado por um curso de licenciatura em Educação Física ou por um de licenciatura em Dança parece implicar em experiências distintas. O que caracteriza o saber relativo à Dança, desenvolvido em um curso e no outro? Que espaço a Dança ocupa nesses dois cursos, Dança e Educação Física?

Aposta-se que o curso de formação inicial ao menos ajude na formação deste professor e, se possível, vá além de apenas lhe conferir habilitação legal para o exercício da profissão e que tenha um impacto no exercício de sua atividade docente entendida em sua complexidade, como prática social constitutiva do processo de “humanização dos alunos historicamente situados”. Assim:

(...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios do ensino como prática social que lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2012, p. 19)

Os cursos de formação inicial teriam ainda que enfrentar o desafio de colaborar na transformação deste “ver o professor como aluno” – já que os alunos dos cursos de licenciatura chegam enxergando o “ser professor” a partir da experiência de ter sido aluno – para o estado de “ver-se como professor”. “Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA, 2012, p. 21).

Os fios que tecem o saber docente são, de uma parte, oriundos da formação inicial e continuada em instituições de formação de professores e, de outra parte, se desenvolvem ao longo da vida dos estudantes e professores, em contextos distintos destas instituições, nas vivências destes professores antes da chegada à formação inicial, nas marcas que a escolarização deixou, na articulação do que aprendem nos cursos de formação de professores com a realidade da escola e, também, pela própria prática docente no início da atividade profissional, no contexto da escola, por meio das trocas com seus pares. No caso da Dança, para investigar os saberes dos docentes, é necessário compreender tanto aqueles constituídos no ensino formal como no não formal, que na trajetória dos docentes de Dança tem um papel importante.

2.2 Saberes docentes da Dança e as pesquisas acadêmicas no Brasil

Embora a temática da constituição dos saberes docentes tenha estado no centro da pauta no início dos anos 2000, investigar os saberes docentes em *Dança* justifica-se, ainda, por ser tema pouco explorado em estudos acadêmicos, como apontou o levantamento que realizamos em alguns portais de dissertações e teses.

Em busca realizada em 6 de outubro de 2014 no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a partir do assunto *saberes docentes*, foram identificados 798 documentos. Porém, ao afinar a busca pela combinação de

saberes docentes + Dança, nenhum documento foi encontrado. Ampliando a busca, levantamento realizado a partir das palavras-chaves *ensino de dança* identificou 114 documentos. Destes, apenas 18 trabalhos estão, ainda que indiretamente, relacionados à presente pesquisa: 11 tratando do ensino de Dança em contexto escolar e 7 abordando temáticas relativas aos cursos superiores. O restante trata o ensino de Dança a partir de problemas distantes de nosso tema. Estudos de caso de Dança em escolas da rede pública, a pouca presença da Dança enquanto componente curricular na educação básica, as possibilidades de incorporar as danças populares na escola e a construção de identidades de gênero pela presença da Dança em aulas de Educação Física são algumas das questões discutidas nas pesquisas que podem contribuir, ainda que indiretamente, para a nossa reflexão.

Dentre as temáticas tratadas nas pesquisas que enfocam o ensino da Dança no ensino superior estão a expansão dos cursos de licenciatura em Dança nos anos 2000, a presença da Dança em currículos de cursos superiores de Educação Física, os projetos político-pedagógicos dos curso superiores de Dança e os currículos dos cursos superiores de Dança.

Já em pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes³⁰ a partir da entrada *ensino de Dança*, foram localizados 83 registros, mas apenas 10 têm alguma proximidade com a nossa pesquisa. Destes 10, 4 tratam de experiências de ensino de Dança na educação básica e 6 abordam questões relativas aos cursos superiores, como a Dança na formação docente em Educação Física e o perfil de docentes e de discentes de cursos superiores de Dança. Também nesta plataforma, não há registro quando realizamos a busca a partir da associação *saberes docentes + Dança*.

A leitura dos resumos destas dissertações e teses mostra que, tanto em um caso como no outro, o ensino de Dança tem sido objeto de pesquisas acadêmicas tanto do campo da Arte como do da Educação Física, mas não tem tratado da questão dos saberes docentes da Dança.

Dentre as pesquisas sobre os saberes dos docentes, a leitura da tese de Borges (2002), intitulada *O professor da educação básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais*, teve grande importância para a nossa pesquisa. Este trabalho tem

³⁰Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

como foco o modo como vinte e três professores de distintas disciplinas entendem seus saberes profissionais em relação aos componentes disciplinares em que atuam e tem em Tardif a referência teórica central, mas não exclusiva.

O encaminhamento metodológico de Borges, apoiada em Tardif, nos ajudou a encontrar algumas portas de entrada para a abordagem dos saberes dos docentes de Dança em relação à formação inicial. Tentamos, ao longo da análise do referido trabalho, deduzir as questões que embasaram as entrevistas realizadas pela autora e pudemos nos debruçar sobre as particularidades de nosso objeto de pesquisa à luz do que a pesquisa de Borges nos trouxe como reflexão e caminho.

Esta importante investigação contou com docentes dos componentes curriculares Educação Física³¹ e Arte dentre os vinte três depoentes, cobrindo todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental II no início dos anos 2000, momento da pesquisa. Dos de Arte, houve informantes licenciados em Artes Visuais, Teatro e Música, mas não em Dança, o que não é surpreendente, já que nossa pesquisa aponta que apenas em 2000 houve ingresso de licenciados em Dança na rede pública do Rio de Janeiro. Tomamos essa lacuna da pesquisa de Borges como mais um desafio para o nosso trabalho, na crença de que essa ausência reforça a pertinência de nossa pesquisa. Assim, se houver semelhanças entre os caminhos traçados, em nosso caso isso não é mera coincidência.

A opção de nos apoiarmos nas perspectivas de Tardif (2012) e de Pimenta (2012) dos saberes docentes como referencial teórico principal – mas não exclusivo, evidentemente – se justifica pela crença de que para investigarmos a relação entre os saberes de docentes de Dança e a formação inicial é imperativo tratar da natureza e das fontes dos saberes, mas também da dimensão temporal dos mesmos, das marcas deixadas pelas várias origens e nas distintas etapas da edificação e do desenvolvimento destes saberes, características da concepção de saberes docentes deste autor.

³¹Em pesquisa anterior, Borges tratou dos processos de edificação dos saberes docentes de dois professores de Educação Física. C.f. BORGES, Cecília. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. 1. ed. Campinas: Papirus, 1998. 176p.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

Na etimologia do termo projeto está a ideia de *lançar adiante*. Projetar é, de algum modo, fazer uma aposta, uma vez que pretende – no caso de projetar uma pesquisa, por exemplo – antecipar os passos que conduzirão o desenrolar de um processo, sem a garantia de que se darão exatamente como entendidos no presente.

O desenvolvimento da ciência se deu com o propósito de estabelecer métodos de compreender e de conhecer o mundo com parâmetros de segurança e confiabilidade no conhecimento desenvolvido (KERLINGER, 1980). O método científico se caracteriza, justamente, por abordar tantos os fenômenos naturais como os complexos comportamentos humanos, a partir de estratégias que garantam o máximo de confiabilidade no conhecimento desenvolvido. A explicação científica deve ser colocada como meta quando se trata de pesquisa também na área de educação e alguns cuidados merecem ser tomados neste sentido, independente do modo como se coletará e analisará dados e evidências, isto é, para além das distinções de abordagens de pesquisas que se caracterizam como qualitativas, quantitativas ou mistas (GORARD, 2013).

Gorard enfatiza a importância de se construir um bom desenho de pesquisa, a partir da articulação de suas distintas etapas com o problema abordado. Alerta para o fato de que esta prática tão comum em áreas como o desenho industrial ou a farmacologia, por exemplo, tem sido menos usual nas ciências sociais, como se “as consequências de um desenho pobre nas ciências sociais pudesse ser menos dramáticas visualmente” (GORARD, 2013). O autor lembra que mesmo os frágeis resultados devidos a um mau desenho de pesquisa em ciências sociais têm consequências, nem que seja o fato de ter se desperdiçado recursos humanos e financeiros em uma pesquisa mal construída. A ênfase em partir de um bom desenho de pesquisa, para o autor, está ligada à “paixão pela segurança”³² (GORARD, 2013) das conclusões baseadas na pesquisa. Esta garantia de segurança requer cuidados importantes e atenção a detalhes, que vão além dos tipos de abordagem, das técnicas e dos procedimentos empregados.

³²No original, *passion for the safety*.

3.1. Decifrando o objeto: universo e processos metodológicos

Foram sujeitos deste trabalho docentes que atuam no ensino da Dança na educação básica tanto no componente curricular Educação Física quanto nos componentes Arte/Artes Cênicas/Dança em escolas municipais e estaduais da rede pública do Rio de Janeiro, capital e região metropolitana.

A pesquisa qualitativa de categoria descritiva apresentou-se como abordagem central de nossa pesquisa, dada a natureza do objetivo principal deste trabalho, a saber, investigar o ensino da Dança em escolas da rede pública do Rio de Janeiro – capital e região metropolitana – sob responsabilidade de professores de Educação Física, dentro da disciplina Educação Física e de professores de Dança, dentro da disciplina Arte e afins, identificando qual seria a relação da formação inicial dos licenciados na gênese dos saberes que estes mobilizam em suas práticas docentes.

Para dar conta dos objetivos deste trabalho, foi necessário identificar os docentes, conhecer suas práticas, seu percurso formativo, os saberes que mobilizam quando ensinam a Dança na escola, assim como seus valores e concepções de Dança, de ensino de Dança na escola e sua relação com os saberes relativos à sua formação inicial. A abordagem qualitativa permite tratar de “um nível de realidade que não pode ser quantificado”, como lembra Minayo (1998 apud OHIRA; DAVOK, p. 8). Para conhecer o ensino de Dança na rede pública do Rio de Janeiro e buscar identificar a relação entre formação inicial e os saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas na escola, fez-se necessário mergulhar em contextos e conhecer relações, histórias de vida e narrativas que não poderiam ser expressas em dados numéricos. Entender nossa pesquisa como de categoria descritiva se justifica pelo fato de que a pesquisa descritiva não busca manipular variáveis, tendo como objetivo maior “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70). No caso deste estudo, esse tipo de pesquisa permite inferir a natureza dos saberes mobilizados nas práticas dos docentes em dança, o que pode

ser entendido como uma primeira variável, e estabelecer a relação destes saberes com a formação inicial dos docentes, considerada uma segunda variável. Correlacionar variáveis não significa necessariamente que haja relação de causalidade entre as mesmas. Compreender o que caracteriza a relação entre as variáveis será também tarefa desta pesquisa.

3.1.1. Coleta e análise de dados – fase exploratória

Levantamento do perfil dos docentes por meio de questionário exploratório

Um primeiro levantamento foi realizado para melhor compreender o campo de nossa pesquisa e delinear o perfil dos docentes com o objetivo de se conhecer algumas características destes sujeitos, como tempo de atuação profissional, formação inicial e contexto em que atuam (na área das Artes ou da Educação Física). Para dar conta desta etapa, foi desenvolvido e aplicado um questionário. Em fase exploratória do universo dos docentes em dança, o questionário possuiu as vantagens de possibilitar “o uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas”, como lembram Moreira e Caleffe (2008, p. 96). A análise destes questionários permitiu uma maior compreensão do perfil dos docentes. A partir de um conhecimento mais preciso sobre o universo, foi possível então selecionar o conjunto de docentes que se tornaram os informantes principais de nossa pesquisa/ ou cujas práticas foram investigadas de modo mais aprofundado.

Adotamos o questionário como estratégia inicial para explorar o campo de nossa pesquisa: o ensino da dança na escola, a partir dos saberes docentes mobilizados pelos professores licenciados em Dança e pelos licenciados em Educação Física, que atuam no ensino de dança na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, com foco na relação da formação inicial de cada um desses grupos na gênese destes saberes, a partir da visão de docentes.

Este questionário foi estruturado em formulário Google, cujo link foi enviado por email aos possíveis respondentes, acompanhado do termo de consentimento.³³

As perguntas do questionário cercaram temas que nos ajudaram a traçar o perfil dos docentes que atuam com dança na escola (gênero, idade, formação inicial, formação complementar em dança, ano de conclusão da formação inicial, se possui práticas corporais regulares, se assiste a espetáculos de dança), sua atuação profissional na rede pública e fora da rede pública (há quanto tempo ensina na(s) rede(s), rede(s) em que atua, componente curricular e segmento em que atua, se e onde atua além da rede), recursos e estratégias que mais utilizam para o planejamento e desenvolvimento das aulas e como avaliam a contribuição da formação inicial para a docência em dança em geral e, mais especificamente, a docência em dança na educação básica.

Conscientes de que o questionário como instrumento de coleta de dados só permite a descrição da situação em linhas gerais, a próxima etapa de nossa pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com docentes selecionados dentre os identificados na fase exploratória da pesquisa, amostra intencional, a partir de critérios que apresentaremos mais à frente. Iniciaremos tratando da fase exploratória da pesquisa e dos resultados da análise dos questionários.

Tomamos como premissa que quando falamos de dança no ensino básico é preciso levar em conta, de um lado, a dança como uma das linguagens da área de Arte, com lugar de destaque dentro do componente curricular, e, de outro, a dança como um dos conteúdos da Educação Física. É desse modo também, como linguagem da Arte e conteúdo da Educação Física, como afirmado anteriormente, que a dança aparece em documentos de orientação curricular como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e no recentemente publicado documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por exemplo. Em ambos os documentos, a dança tem duplo pertencimento: é citada como um das linguagens³⁴

³³ Este questionário e o termo de consentimento encontram-se com apêndice deste trabalho.

³⁴ O termo subcomponente, utilizado no capítulo do BNCC referente à Arte, tem sido amplamente questionado, pelo entendimento que desvaloriza as linguagens artísticas específicas, como a dança, a Música, as Artes Visuais e o Teatro.

do componente curricular Arte e aparece também no capítulo referente à Educação Física, como um dos inúmeros conteúdos a serem tratados.

Para localizar os docentes que atuam com dança na rede pública do Rio de Janeiro e região metropolitana, licenciados em Dança e em Educação Física, conjugamos as distintas estratégias que serão apresentadas a seguir:

Iniciamos por procurar os licenciados em Dança, na suposição de que seriam estes os professores de dança como linguagem artística e, complementarmente, buscamos identificar outros docentes que participam de atividades e eventos de dança regularmente na rede pública (como a Mostra de Dança)³⁵, tratando, nesse caso, a dança como conteúdo, independente de qual seria a formação inicial dos docentes. No caso do município do Rio, elegemos a Mostra de Dança, atividade ligada ao setor de extensividade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como possível via de entrada, por esta ter mais de 30 anos de existência e reunir professores de várias CREs que desenvolvem atividades de dança, isto é, que têm a dança como conteúdo importante em suas práticas docentes.

Além de reunir apresentações da dança que se desenvolve nas escolas, a Mostra é plataforma para a difusão do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Arte no município do Rio, cujos professores de dança são em sua maioria licenciados em Educação Física. Nosso pressuposto era que os Núcleos de Arte e a Mostra reuniriam docentes com especial interesse no ensino de dança, dentre estes havendo licenciados em Educação Física.

Como o Rio de Janeiro conta com três cursos de licenciatura em Dança, da Universidade Cândido Mendes (antigo curso da UniverCidade), da Faculdade Angel Vianna e da UFRJ (em que sou professora das disciplinas Didática Especial em Dança e Prática de Ensino), entramos em contato com professores e coordenadores destes cursos, na busca de identificar egressos que atuassem com ensino de dança na rede pública. Constatamos que nenhuma das três instituições possuía esta informação sistematizada, mas alguns professores e coordenação tinham notícia de

³⁵ A Mostra de Dança ligada ao setor de extensividade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro reúne, há 33 anos, apresentações de dança desenvolvidas pelos professores e alunos de Núcleos de Arte e de escolas da rede municipal.

um ou outro egresso que havia prestado concurso para a rede pública e forneceram nomes e contatos.

De 1998 a 2009, atuei como docente do curso de licenciatura em Dança do Centro Universitário da Cidade – UniverCidade e acompanhei o ingresso de alguns ex-alunos na educação básica. Entrei em contato via email e por meio de redes sociais com meus ex-alunos que sabia estarem ou terem passado pela rede pública e, considerando-os como informantes privilegiados, pedi que nos ajudassem a identificar outros colegas na mesma situação. Lembrava-me, por exemplo, de uma aluna egressa do curso em 1999 que havia ingressado na rede pública no ano seguinte ao fim do curso. Este feito era tão raro naquela época que durante os anos seguintes, esta jovem professora voltava à faculdade regularmente, convidada pela coordenação, para relatar a sua experiência, mostrando por meio de seu exemplo novas possibilidades de inserção profissional aos licenciandos.

Para reforçar nossa pesquisa, fizemos ainda chamados pelas redes sociais (por meio do Facebook e em grupos de e-mails) para que aqueles que se encontrassem dentro do perfil da pesquisa entrassem em contato conosco e nos auxiliassem a identificar professores de Dança que atuassem na rede pública, ou licenciados em Dança ou em Educação Física.

Pela experiência de acompanhamento do estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura da UFRJ, de minha atribuição como professora de Didática Especial e Prática de Ensino desde 2012, sabíamos que haviam professores licenciados em Dança no corpo docente da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, ligada à rede FAETEC, escola que recebia os licenciandos para estágio. Também informantes privilegiados, estes docentes nos ajudaram a chegar a outros na mesma situação.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, dois egressos do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, meu ex-alunos, ingressaram por meio de concurso na rede pública e também foram contatados.

A troca de informações com as pesquisadoras Cecília Silvano e Vivian Cáfaró, ambas desenvolvendo pesquisas de mestrado relativas ao ensino de Dança

na escola, a primeira no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e a última no Programa de Mestrado Profissional em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, ajudou a ampliar a lista dos docentes em Dança na rede pública. Além de pesquisadoras, ambas atuam com Dança na educação básica e possuem o perfil dos sujeitos a serem investigados.

A estratégia de aumentar a lista de possíveis respondentes como uma bola de neve mostrou-se eficiente, pois mesmo no caso dos cursos superiores, apesar de não haver informações sistematizadas sobre egressos, coordenadores e professores apontaram alguns informantes. O cruzamento destas diversas listas mostrou que no caso de licenciados em Dança, havia grande coincidência de sujeitos indicados, o que apontava que o número de licenciados em Dança nas redes de ensino não era de fato muito amplo, não chegando a duas dezenas.

O entendimento da Dança como linguagem artística, de um lado, cujo ensino estaria a cargo de licenciados em Dança e, de outro lado, como conteúdo a ser tratado nas aulas de Educação Física, mas não apenas nestas, como sugerem os documentos de orientação curricular, dificulta a possibilidade de delimitar o universo de nossa investigação. Identificar os licenciados em Dança que atuam nas redes públicas do Rio de Janeiro e região metropolitana não é suficiente, uma vez que o ensino da Dança, tal qual concebemos em nossa pesquisa, não é exclusividade destes. Por outro lado, somar a estes todo o contingente de docentes de Educação Física é considerar que todos os últimos têm o ensino de Dança como prática regular, o que tampouco parece ser a realidade. Assim, buscamos evidentemente identificar e localizar os licenciados em Dança nas redes estudadas e, no caso dos licenciados em Educação Física, identificar aqueles que possuem uma prática regular de ensino de Dança, destacando aqueles que atuam nos Núcleos de Arte.

Na tentativa de chegar também aos docentes das demais áreas que atuam com Dança regularmente, na expectativa de identificar os da Educação Física, solicitamos a colaboração do setor de extensividade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, responsável pelos Núcleos de Arte e também pela Mostra de Dança. No dia 1 de junho de 2015 fui recebida pela professora Denise Palha, responsável pelo setor de extensividade da Secretaria Municipal de Educação

– SME do Rio de Janeiro. A professora enfatizou o lugar importante que a Dança ocupa na rede municipal do Rio de Janeiro, confirmado pela tradição da Mostra de Dança. Prontificou-se em enviar um email ao conjunto de 118 professores que participariam da Mostra de Dança de 2015 e sugeriu que entrássemos em contato com os Núcleos de Arte da SME, onde existem atividades regulares de dança com professores que, além de atuarem nos Núcleos de Arte, atuam também em atividades curriculares nas escolas.

Para reforçar a solicitação de resposta ao questionário, foi feito ainda contato telefônico com os coordenadores dos Núcleos de Arte, como sugerido, solicitando que nos auxiliassem, reforçando junto aos professores de Dança a importância de responderem ao nosso questionário. No caso do Núcleo de Arte de Copacabana, e apenas nesse, nos foi exigida uma autorização especial para ter acesso aos professores de Dança diretamente, ainda que a nossa pesquisa já tivesse sido devidamente submetida ao setor de avaliação e autorização de pesquisa da SME-RJ.

Perfil dos docentes

Por meio destas estratégias conseguimos, até dezembro de 2015, 30 respostas ao questionário exploratório. Neste grupo encontram-se 13 licenciados em Dança (uma delas também licenciada em Educação Física e duas também bacharéis em Dança), 16 licenciados em Educação Física (sendo uma delas a já citada e outra também bacharel em Dança), uma bacharel em Dança com formação pedagógica e uma licenciada em Artes Visuais. Destacaremos, na análise que segue, as informações que julgamos relevantes para um dos objetivos deste questionário, que pretendia, além de nos apresentar um primeiro esboço do campo da pesquisa, nos dar subsídios para construir o conjunto de sujeitos que fizeram parte da segunda etapa e aprofundamento de nossa pesquisa, com os quais realizamos entrevistas. Para análise de alguns dados como avaliação da formação inicial, subtrairemos os relativos à bacharel em Dança com formação pedagógica e à licenciada em Artes Visuais, limitando nosso conjunto a 28 sujeitos.

Tabela 1 – Formação inicial dos respondentes

Curso Superior	Frequência
Licenciatura em Dança	13
Licenciatura em Educação Física	16
Licenciatura em Dança e em Educação Física	1
Licenciatura em Artes Visuais	1
Bacharelado em Dança e Licenciatura em Educação Física	1
Licenciatura e Bacharelado em Dança	2
Bacharelado em Dança com formação pedagógica complementar	1
TOTAL	30

No quadro que segue, apresentamos a distribuição dos respondentes pelos componentes curriculares em que atuam, sendo que alguns atuam em mais de um componente curricular e em diferentes redes, considerando apenas a educação básica:

Tabela 2 – Recapitulativo da distribuição pelos Componentes Curriculares

Componentes	Frequência
Dança	11
Artes Cênicas	4
Educação Física	9
Educação Artística/Arte/Arte	5
Educação Artes Visuais	1
Direção de Núcleo de Arte	1
TOTAL	30³⁶

Do grupo analisado, declararam atuar no componente curricular Dança tanto licenciados em Dança quanto licenciados em Educação Física. Os licenciados em

³⁶ Há respondentes que atuam em mais de um componente curricular.

Dança que afirmam atuar neste componente curricular o fazem em apenas duas situações: ou no Curso Técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – ETEAB,³⁷ da rede FAETEC, ou em outras redes municipais como a de Nova Iguaçu e a de Mesquita que possuem professores concursados para a vaga de Dança. Já os licenciados em Educação Física atuam como professores do componente curricular Educação Física e como professores de Dança em oficinas especiais e nos Núcleo de Artes, no caso da educação básica. Todos os respondentes que atuam como docentes de Artes Cênicas, Arte, Arte-Educação e Educação Artística são licenciados em Dança ou bacharéis em Dança com formação pedagógica. Os que atuam em Educação Física são licenciados em Educação Física.

Como nossa pesquisa busca relacionar os saberes docentes e formação inicial em Dança e em Educação Física, descartaremos para as análises seguintes os dados relativos à docente licenciada em Artes Visuais, por esta não se encontrar no perfil de nossa pesquisa. Passaremos daqui a diante analisar os dados do questionário com base de 28 respondentes, não considerando as respostas da licenciada em Artes Visuais e da bacharel em Dança com formação pedagógica.

Estamos cientes de que a representatividade desta amostra não pode ser avaliada do ponto de vista relativo, uma vez que não foi possível conhecer o universo total dos docentes que atuam com Dança na rede pública do Rio de Janeiro e região metropolitana, nem dos licenciados em Dança, nem daqueles que tratam a

37[□]O Curso Técnico Médio de Dança, com carga horária de 4.282 horas, faz parte do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, unidade da rede FAETEC, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Criado em 2010 com matriz curricular integrada, permite que estudantes cursarem o Ensino Médio e recebam formação técnica, artística e profissional em dança, simultaneamente. Os projetos de dança desenvolvidos pela professora Rosane Campello por mais de dez anos nesta instituição ligados ao componente curricular Educação Física, dentre estes o da Companhia de Atores e Bailarinos Adolpho Bloch, e a grande adesão por parte dos 700 estudantes que por estes passaram, mostraram que havia uma real demanda e prepararam o terreno para que mais essa oferta de Curso Técnico surgisse. Dentre os objetivos do curso destacam-se: “Desenvolver a formação profissional em Dança de forma integrada e significativa, promovendo cultura, produzindo beleza, 'prazer estético', lazer e entretenimento, capacitando para imediata inserção no mercado de trabalho; Formar intérpretes criadores capazes de atuar no mercado com competência, qualidade, espírito criativo e cooperação, relacionando os principais aspectos da escolha de movimentos, fontes coreográficas, gênero e estilo no processo de criação, contextualizando as diferentes opções; desenvolver a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, além de oferecer oportunidades para a prática da educação continuada, qualificação e habilitação aos profissionais que já se encontram no mercado de trabalho buscando atualização de conhecimentos tecnológicos integrados ao exercício da cidadania e preocupações com o meio ambiente.” (ETEAB-FAETEC, s/d, documento interno.)

Dança como conteúdo em uma atuação mais ampla, o que parece representar um número maior de casos.³⁸ Não podemos afirmar com precisão, por exemplo, qual o número de licenciados em Dança que atuam nas redes municipais e estadual do Rio de Janeiro e região metropolitana, do mesmo modo que não é possível delimitar um conjunto preciso de licenciados em Educação Física que tratam a Dança como um conteúdo central em suas práticas docentes.

A dificuldade de localizar os docentes junto às redes de ensino se explica, em parte, pelo que se mostrou na leitura dos questionários: o fato de os licenciados em Dança atuarem em diferentes componentes curriculares, somado ao fato de que não é a totalidade dos professores de Educação Física que atuam com Dança. Assim, a identificação dos licenciados em Dança na rede de ensino não pode se dar por meio de um componente curricular específico. Por exemplo, no caso da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, os licenciados em Dança são inseridos como professores de Artes Cênicas, uma vez que não há a disciplina Dança, diferente do que pode ocorrer em outros municípios. Todavia, nem todos os docentes de Artes Cênicas no município do Rio são licenciados em Dança. Na rede estadual, os licenciados em Dança podem estar vinculados ao componente curricular Arte, mas nem todo professor desta disciplina é licenciado em Dança, evidentemente. Consequentemente, não seria possível realizar o levantamento apenas tendo como foco aqueles que atuam no componente curricular Artes Cênicas, ou Dança, ou Arte ou mesmo Educação Física, uma vez que nem todos os docentes desta última disciplina têm o conteúdo Dança como central em seu trabalho. Algumas escolas da rede FAETEC, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado, possuem professores de Dança.

Já os cinco outros licenciados em Dança atuam nas disciplinas Arte, Artes e Educação Artística nas redes municipais de São João de Meriti, na rede estadual do Rio de Janeiro e na rede municipal de Japeri, respectivamente.

³⁸ Em consulta realizada à Secretaria de Estado de Educação, na tentativa de buscar dados sobre o contingente de docentes que atuam no componente disciplinar Arte que sejam licenciados em Dança, constatou-se que a secretaria não possui essa informação sistematizada. Em reunião com uma representante da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, confirmamos que tampouco a SME possui na ficha de cadastro do docente a identificação do diploma do concursado.

Os licenciados em Educação Física que atuam na disciplina Dança o fazem nos Núcleos de Arte ou em projetos especiais como oficinas no contraturno, por exemplo, enquanto que na rede municipal do Rio de Janeiro os mesmos respondem pelo componente curricular Educação Física, ainda que tratem dos conteúdos de Dança. Em apenas um caso, no curso técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – ETEAB, da rede FAETEC, há uma professora de Educação Física como professora de Dança no currículo. Esta última, licenciada em Educação Física, possui pós-graduação em Dança.

Em quatro dos casos analisados, as docentes possuem dois diplomas de ensino superior. A primeira é bacharel em Dança e licenciada em Educação Física, a segunda e a terceira bacharéis e licenciadas em Dança e a quarta licenciada em Educação Física e, mais recentemente, licenciada em Dança. Apesar de terem formação superior específica em Dança, além de em Educação Física, duas delas atuam no componente curricular Educação Física, a primeira nos municípios de Niterói e Maricá e a última nos municípios do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias.

Do grupo investigado, constata-se que 12 dos licenciados em Educação Física concluíram o curso superior até 1998 e apenas quatro o fizeram a partir do ano 2000. Destes quatro, duas são as professoras que possuem também diplomas superiores em Dança. Este dado, apresentado na tabela abaixo, se coaduna com os dados relativos às idades dos docentes, descritos na tabela seguinte. Dentre os 30 respondentes do questionário, apenas três são homens.

Tabela 3: Data de Conclusão do curso de ensino superior dos respondentes do questionário

Ano de Conclusão (em faixas)	Dança	Educação Física	Total
1975-1985	-	6	6
1986-1990	-	1	1
1991-1995	-	4	4
1996-2000	1	1	2
2001-2005	4	2	6

2006-2010	5	2	7
2011-2015	3	-	3
Total	13	16	29³⁹

Tabela 4: Faixa etária dos professores

Idade (em anos)	Dança	Educação Física	TOTAL
20 a 25	1	0	1
26 a 30	4	1	5
31 a 35	2	1	3
36 a 40	4	3	6 ⁴⁰
41 a 45	1	2	3
46 a 50	1	4	5
51 a 55	0	3	3
56 a 60	0	2	2
TOTAL	15	14	28

Tabela 5: Tempo de atuação na educação básica

	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Mais de 10 anos	TOTAL
Dança	6	5	2	13
Educação Física	1	3	12	16
TOTAL	7	7⁴¹	15	28

Neste primeiro levantamento, vê-se que dos licenciados em Educação Física apenas quatro têm menos de 40 anos, sendo que as duas que encontram-se na faixa entre 36 e 40 anos possuem também diplomas de Dança. A maior parte dos licenciados em Educação Física atua na rede pública há mais de dez anos, enquanto apenas dois licenciados em Dança têm mais de dez anos de atuação na educação básica. Doze licenciados em Dança aqui estudados concluíram seus cursos depois de 2000, e apenas uma das respondentes o fez antes, em 1999. Esse dado não surpreende, uma vez que o primeiro curso superior de licenciatura em Dança do Rio

³⁹ Estão sendo considerados 28 respondentes, mas dois deles têm duas graduações.

⁴⁰ Uma das licenciadas em Dança na faixa de 36 a 40 é também licenciada em Educação Física e, por isso, foi contada nas duas colunas, mas considerada uma só na conta final.

⁴¹ Uma das licenciadas em Dança que atuou na educação básica entre 5 e 10 anos é também licenciada em Educação Física e, por isso, foi contada nas duas linhas, mas considerada uma só na conta final.

de Janeiro, o da antiga Faculdade da Cidade,⁴² iniciou suas atividades em 1985, o curso de licenciatura em Dança da Faculdade Angel Vianna foi criado em 2001 e, por último, foi criado o curso de licenciatura em Dança da UFRJ, apenas em 2010. Os licenciados em Dança possuem um perfil mais jovem do que o outro grupo, uma vez que apenas dois têm mais de quarenta anos. Também apenas dois deles estão na rede pública como professores de Dança há mais de dez anos. Seis dos licenciados em Dança, o que corresponde a metade da amostra, atua há menos de cinco anos.

Quanto ao segmento em que os docentes atuam, verifica-se que a maior parte deles não se dedica a apenas um segmento. A Educação Infantil apareceu em quatro respostas, o Ensino Fundamental I surgiu 16 vezes, o Fundamental II 23 vezes e, por fim, o Ensino Médio apareceu em 10 casos. Cinco dos licenciados em Dança que atuam no Ensino Médio são os responsáveis pelas aulas de Dança do curso técnico em Dança da ETEAB.

Solicitamos que cada respondente avaliasse a contribuição de sua formação inicial para o ensino de Dança em geral e também para o ensino de Dança na educação básica. Esta questão pretendia sondar o quanto os docentes consideravam terem desenvolvido suas competências para o ensino de Dança durante a formação inicial, tanto para o ensino não formal, quanto para a educação básica. No quadro abaixo, vemos que os docentes pesquisados entendem que a formação inicial cumpriu melhor o seu papel no apoio ao ensino de Dança em geral, neste caso em situações externas à escola, do que para o ensino de Dança em contexto escolar.

Tabela 6: Contribuição da formação inicial para o ensino da Dança em geral e na escola⁴³

Avaliação da formação inicial	Ensino da Dança em geral		Ensino da Dança na escola	
	Dança	Educação Física	Dança	Educação Física
Muito boa ou Boa	9	6	7	6
Regular ou	2	8	5	8

42[□] A instituição mudou de nome, passando a chamar-se Centro Universitário da Cidade – UniverCidade. Em 2014, o curso de licenciatura em Dança, coordenação, corpos docentes e discentes foram incorporados à Universidade Cândido Mendes.

43[□] Não consideramos as respostas das duas professoras que possuem duas graduações.

Ruim				
TOTAL	12	14	12	14

Ao associarmos as duas primeiras categorias, muito bom e bom, e as duas últimas, regular e fraco, como no quadro acima, vemos que nove licenciados em Dança avaliaram como muito boa ou boa a contribuição da formação inicial para o ensino de Dança em geral, enquanto apenas seis licenciados em Educação Física tiveram essa mesma posição em relação à sua formação inicial. Oito licenciados em Educação Física consideraram regular ou fraca a contribuição de seu curso superior para o ensino de Dança em geral, o que ocorreu apenas com dois dos respondentes licenciados em Dança.

Quando indagados como percebiam a contribuição de suas formações iniciais para o ensino de Dança na escola em especial, sete licenciados em Dança e seis licenciados em Educação Física a consideraram muito boa ou boa. Já cinco licenciados em Dança consideraram como regular ou fraca. Percebe-se que os licenciados em Dança indagados consideraram que a sua formação inicial foi menos efetiva para a preparação para a atuação no ensino de Dança na educação básica. O grupo de respostas somadas de muito bom e bom caiu de 13 para 11, enquanto o grupo de avaliações de regular e ruim passa de 10 para 13, quando se trata de Dança na escola. Pela avaliação dos respondentes, em média, a formação inicial tanto em Dança quanto em Educação Física mostrou-se menos satisfatória na preparação para o ensino de Dança na escola do que para o ensino de Dança não formal.

Todavia, na visão destes docentes, de modo geral, a contribuição dos cursos de licenciatura em Dança para o ensino de Dança foi avaliada como mais positiva do que a dos cursos de licenciatura em Educação Física para o mesmo fim.

Quando questionados sobre a origem dos saberes relativos à Dança que mobilizavam em suas aulas na escola, a maior parte do grupo pesquisado disse contar tanto com suas vivências em Dança na formação inicial, quanto com suas vivências em Dança externas à universidade, além de utilizarem documentos de orientação curricular estaduais e municipais como base para suas aulas.

Três professores, todos licenciados em Dança, disseram lançar mão sobretudo dos saberes desenvolvidos em suas vivências em Dança *na* universidade,

indicando que o conhecimento construído no curso de licenciatura em Dança é central em suas práticas profissionais. Em sentido contrário, três professoras de Educação Física e uma licenciada em Dança avaliaram que apoiavam-se somente em suas vivências de Dança fora da universidade, não tendo incorporado em suas práticas profissionais o conhecimento construído durante a formação inicial. Nenhuma professora de Educação Física disse apoiar-se exclusivamente em saberes edificados na formação inicial.

Vemos que para os respondentes, os saberes da experiência, aqui entendidos a partir de Pimenta (2012), ou os da trajetória pré-profissional na perspectiva de Tardif (2012), como aqueles que os professores trazem de suas histórias como alunos, são tão relevantes quanto os edificados ao longo da formação inicial, podendo, em alguns casos, ser até mais importantes.

É na articulação entre esses saberes, associados a outros, como os saberes curriculares, que desenvolvem seus trabalhos de Dança na escola. Solicitamos que indicassem se possuíam formação complementar em Dança e indicassem em que contextos essa ocorria ou ocorreu, como pistas sobre como e onde se constroem os saberes destes docentes de Dança para além da formação inicial, saberes relevantes como aponta a leitura dos questionários.

No quadro abaixo, pela incidências das respostas, constatamos que os cursos livres, seguidos dos grupos de dança amadores e/ou profissionais e da pós-graduação, exerceram um papel relevante na formação complementar em Dança dos pesquisados. Apenas três professores responderam não ter nenhuma formação complementar em Dança.

Tabela 7: Formação complementar em Dança dos entrevistados

Tipo de Formação	TOTAL
Cursos livres/ academias	17
Projetos sociais	1
Grupos amadores/profissionais	12
Curso técnico	4
Pós-graduação (lato-sensu e mestrado)	12
Outros	8
Nenhuma	3
TOTAL	57

3.1.2. Coleta e análise de dados – fase de aprofundamento

Para nos aprofundarmos na relação entre saberes docentes e formação inicial, mostrou-se necessário conhecermos os percursos destes docentes, sobretudo no que se refere às suas trajetórias formativas, às suas práticas docentes em Dança, à natureza dos saberes que mobilizam nestas e aos contextos sócio históricos em que a formação dos entrevistados e suas práticas docentes se estruturam. Nesse sentido, o questionário mostrou-se insuficiente e optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, numa segunda etapa da investigação.

Foram sujeitos desta segunda etapa do trabalho doze docentes que atuam no ensino da Dança, sete licenciados em Dança e cinco em Educação Física, em escolas da rede pública do Rio de Janeiro, capital e região metropolitana, em escolas municipais e estaduais.

São diversas as estratégias possíveis de coleta e análise de dados na pesquisa qualitativa. Moreira e Caleffe (2008) enfatizam que a multiplicidade dos procedimentos correspondem não apenas aos estilos dos pesquisadores, mas sobretudo devem estar a serviço “do problema a ser investigado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas” (2008, p. 165).

A entrevista semiestruturada apresentou-se como uma ferramenta significativa, no caso de nossa pesquisa, uma vez que esta permitiu que partíssemos de um protocolo⁴⁴ que cercou o tema abordado, mas autorizou, igualmente, que a ordenação das questões não fosse sempre a mesma e, sobretudo, que houvesse espaço para que os entrevistados trouxessem dados e informações que ultrapassaram às questões predeterminadas. A decisão pela entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta se deu, então, por esta conciliar algum controle por parte do pesquisador sobre a entrevista, e “ao entrevistado alguma liberdade” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

⁴⁴O termo “protocolo” aqui se refere ao roteiro de perguntas que orientarão o pesquisador durante o processo das entrevistas (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

Moreira e Caleffe (2008) alertam para a importância de não se dissociar, na pesquisa qualitativa, os processos de coleta de dados e de análise dos dados que, segundo os autores, “devem acontecer de maneira simultânea” (2008, p. 165). A análise dos dados, assim como a própria construção das perguntas que orientaram a entrevista, se deu, então, à luz do próprio referencial teórico que norteou nossa pesquisa.

Definindo o conjunto de informantes

Por meio deste questionário nos aproximamos do campo da pesquisa e identificamos docentes que poderiam participar da próxima fase de aprofundamento deste trabalho que se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Percebemos que essa investigação exploratória foi especialmente profícua para compreensão da complexidade do campo de atuação profissional dos licenciados em Dança e em Educação Física na educação básica, o que nos obrigou a ampliar os caminhos de nossa investigação.

No projeto inicial da pesquisa pretendíamos investigar o ensino da Dança em escolas da rede pública do Rio de Janeiro – capital e região metropolitana – sob responsabilidade de professores de Educação Física dentro da disciplina Educação Física e de professores de Dança dentro da disciplina Arte, nos indagando sobre o impacto da formação inicial dos licenciados na gênese dos saberes que estes mobilizam em suas práticas docentes. A leitura das respostas e a análise do retorno do questionário exploratório apontaram uma maior complexidade do campo. Vimos que existem vários casos distintos em relação ao componente curricular em que atuam os licenciados em Educação Física e em Dança e que o conjunto de suas práticas vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, passando por oficinas extracurriculares nas escolas ou em unidades de extensão como os Núcleo de Artes.

Os licenciados em Educação Física atuam em Dança em cinco contextos: como professores de Dança nos Núcleos de Arte (A), em disciplina do curso técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, da rede FAETEC (B), como professores do componente curricular Educação Física (C) e em oficinas de Dança

no contraturno (D) e na Educação Especial (E). Já os licenciados em Dança atuam no componente curricular Dança em municípios como o de Mesquita e de Nova Iguaçu (F) que contam com essa disciplina, em disciplinas do curso técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, da rede FAETEC (G); na disciplina de Dança/Expressão Corporal de outras escolas da rede FAETEC (H); nos componentes curriculares Arte, Arte-Educação e/ou Educação Artística, nas escolas ligadas à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (I) e no componente curricular Artes Cênicas, no caso das escolas ligadas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (J). Há ainda o caso de duas docentes que possuem dupla formação, em Dança (bacharelado ou licenciatura) e em Educação física, apesar de ambas atuarem no componente curricular Educação Física.

Quadro 2 – Recapitulativo: Componente curricular em que os professores atuam	
Licenciados em Dança	No componente curricular Dança nas redes em que existe como tal
	Na disciplina Dança na rede FAETEC, no curso técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch
	Na rede FAETEC no componente curricular Dança/Expressão Corporal em outras unidades.
	Nos componentes curriculares Arte, Arte-Educação e Educação Artística na rede estadual e em outras redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro.
	No componente curricular Artes Cênicas na rede municipal do Rio de Janeiro
Licenciados em Educação Física	No componente curricular Dança em Núcleos de Arte
	No componente curricular Dança no curso técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch
	No componente curricular Educação Física
	Em oficinas de Dança no

	contraturno em escolas
	Em oficinas de Dança para Educação Especial

É possível que cada um desses contextos signifique práticas distintas que envolvam a mobilização de saberes específicos que, por sua vez, impliquem em relações distintas da formação inicial na gênese destes saberes. Esta etapa exploratória do campo levou a uma reorientação da pesquisa para buscar cobrir os diferentes casos em que os docentes atuam. Desvios como esses são inerentes a processos de pesquisa. Afinal, como sinalizamos anteriormente, projetar equivale a *lançar algo além* sem ter o controle total sobre a trajetória e o alvo. Neste sentido, mesmo uma pesquisa adequadamente projetada está sujeita a desvios e readaptações.

Esta mudança influenciou igualmente na decisão sobre o número de sujeitos a serem entrevistados, pois nos pareceu importante que no conjunto de entrevistados se encontrassem a visão de docentes que atuassem nas distintas situações.

Decidimos que partiríamos de dez entrevistados, cinco licenciados em Dança, para podermos cobrir as cinco distintas situações, e cinco em Educação Física, para equilibrar os dois subconjuntos. Esse número poderia crescer, o que acabou ocorrendo, caso o desenrolar das entrevistas apontassem o interesse de encontrar outros sujeitos, mas sempre buscando guardar o equilíbrio entre licenciados em Dança e em Educação Física. Ao final das doze entrevistas, verificamos que muitas observações e posições eram recorrentes e que não traziam novos elementos para nossa investigação. Nossa decisão de limitar nossas entrevistas a doze se deu pelo esgotamento das informações.

Na tentativa de compreender a relação entre saberes mobilizados e formação inicial na visão de docentes, entrevistamos, então, doze professores que atuam com Dança na educação básica nas redes públicas do Rio de Janeiro e região metropolitana, sete licenciados em Dança e cinco licenciados em Educação Física, sendo uma delas também bacharel em Dança. Apresentaremos a seguir os critérios adotados para formar o conjunto de entrevistados.

Apresentando os critérios para escolha dos informantes

Procuramos privilegiar como informantes, docentes que trouxessem experiências dos distintos contextos de atuação dos professores de Dança, cobrindo as várias situações em que a Dança é ensinada por professores licenciados em Dança e licenciados em Educação Física. Identificamos nas respostas do questionário aqueles que poderiam ser informantes de cada um dos cinco contextos⁴⁵ em que atuam os licenciados em Dança e dos três que atuam os de Educação Física. Outro aspecto que norteou a escolha dos entrevistados foi o tempo de atuação na rede. Dentro do possível, visto que os cursos de licenciatura em Dança são mais recentes, tentamos contar com a interlocução de professores com menos tempo e outros com mais tempo de atuação na educação básica, docentes que estivessem em diferentes momentos da carreira. Nos pareceu interessante, conseqüentemente, incluir em nosso conjunto a professora egressa do curso de licenciatura em Dança da UniverCidade em 1999, talvez a primeira licenciada em Dança a ingressar nas redes públicas do Rio de Janeiro, pelas informações que tínhamos na época.⁴⁶ Dos licenciados em Dança respondentes do questionário é a que atua há mais tempo nas redes.

Buscamos ainda informantes que em resposta ao questionário exploratório haviam avaliado a formação inicial de modo *positivo* e aqueles que haviam avaliado de modo *negativo*, em ambos os subconjuntos, licenciados em Dança e em Educação Física, na aposta de que entender o que os levava a avaliar positivamente ou negativamente a formação inicial poderia nos ajudar a melhor compreender a relação entre os saberes que mobilizam e a formação inicial na fase de aprofundamento da pesquisa.

Sabemos que a relação entrevistado/entrevistador é sempre atravessada pelas expectativas que nutrem um sobre o outro e buscamos estar atentos a isso, pois

⁴⁵ O que aqui entendemos por contexto ou situação de atuação equivale não apenas aos componentes curriculares propriamente ditos (Artes Cênicas, dança, Arte, Educação Artística, Educação Física, etc.) mas também às situações em que as práticas docentes se desenvolvem. Acreditamos, por exemplo, que estar à frente da disciplina Dança em unidades de extensão como os Núcleos de Arte tem possibilidades e limites diferentes do que atuar na disciplina Dança quando esta é curricular em uma rede pública como a de Mesquita, ou no curso técnico de Dança da Rede FAETEC.

⁴⁶ Esta informação não foi confirmada, mas na entrevista da professora na segunda etapa de nossa pesquisa, ela afirma ter sido a primeira a ingressar na rede municipal do Rio de Janeiro e na rede estadual por meio de concurso.

constatei que a maior parte dos licenciados em Dança que responderam ao questionário haviam sido meus alunos ou no curso de licenciatura em Dança do Centro Universitário da Cidade – UniverCidade, ou no curso de licenciatura de Dança da UFRJ. Apenas dois professores não haviam se formado nesses dois cursos durante o período em que fiz parte do corpo docente. Um se formou na Faculdade Angel Vianna, mas antes frequentou o curso de licenciatura em Dança do Centro Universitário da Cidade – UniverCidade, tendo sido meu aluno, e a outra se formou pela Universidade de Viçosa. Tivemos especial interesse em incluir a última no conjunto de entrevistados por ser a única formada fora do Rio de Janeiro e não ser minha conhecida.

Consideramos relevante, para nossa investigação, contar com a visão de pelo menos uma das docentes que possuíam duas graduações, uma em Dança e uma em Educação Física, pois ela poderia avaliar comparativamente a contribuição de uma e da outra formação inicial na edificação dos saberes que mobiliza quando atua na escola. Ainda que o critério de gênero tenha sido levado em conta, não foi possível estabelecer equilíbrio entre o número de informantes mulheres e homens, já que o número de professoras de Dança é muito maior do que o de professores de Dança. Já no conjunto dos 29 respondentes do questionário, apenas três eram homens.

Por fim, privilegiamos os interlocutores que mostraram especial interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Todos os licenciados em Dança e apenas alguns professores de Educação Física responderam prontamente ao convite para participar desta investigação, manifestando satisfação em saber que uma pesquisa sobre a Dança na escola estava sendo realizada, e se mostraram empenhados em colaborar. No caso dos professores de Educação Física, o retorno à solicitação de informações e ao convite para contribuir foi menor. Acreditamos que aqueles que se tornaram nossos informantes privilegiados são sensíveis à temática desta pesquisa.

As entrevistas

As entrevistas foram realizadas de setembro de 2015 a janeiro de 2016, em locais diversos, mas sempre pré-definidos pelos informantes. Alguns se dispuseram

a vir à minha residência, pois julgaram que seria o mais prático para eles, outros solicitaram que fossem realizadas em locais públicos como cafês e livrarias, outros em seus locais profissionais, escolas e residências. As entrevistas aconteceram em dias de trabalho, em diferentes turnos, mas também em finais de semana. Buscamos nos adaptar ao local, data e horários disponibilizados pelos informantes em todos os doze casos. Apesar de suas agendas profissionais apertadas, todos abriram espaço e tempo para dialogar e refletir sobre o tema abordado.

O tempo médio de cada entrevista foi de 48 minutos e todas as entrevistas foram gravadas com consentimento dos informantes. Em seguida, as entrevistas foram integralmente transcritas. As transcrições e o registro sonoro foram cotejados, para correção de erros e preenchimento de eventuais lacunas. Uma vez feito o cotejo, as transcrições foram editadas para eliminação de repetições desnecessárias, frases incompletas, cacofonias e vícios de linguagem, como sugere Duarte (2004).

Para análise, o material foi organizado em blocos a partir de três eixos temáticos: (1) atuação no ensino de Dança na educação básica; (2) edificação dos saberes docentes; e (3) avaliação da formação inicial para o ensino de Dança na escola, na visão do docente. Estes blocos, nesta mesma ordenação, já constituíam o esqueleto do roteiro de perguntas que norteou as entrevistas semiestruturadas, o que facilitou a organização do material recolhido.

Esses três eixos temáticos decorrem de nossa questão de pesquisa, a saber a relação da formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física na gênese dos saberes que estes mobilizam em suas práticas docentes de Dança em escolas da rede pública do Rio de Janeiro (capital e região metropolitana), e se coadunam com referencial teórico adotado. Considerando que o saber profissional docente é heterogêneo, compósito, amálgama de saberes distintos, e também situado e temporal, um saber prático, buscamos, de início, conhecer o contexto em que a atuação docente se dá, a escola como *lócus* do trabalho com dança, pois como reitera Tardif (2012), não é possível dissociar os saberes de que os docentes lançam mão das condicionantes do trabalho na escola e das diversas interações que ocorrem neste lugar. No exercício do dia a dia profissional, os docentes precisam lidar com

situações concretas que exigem habilidades e improvisação, situações que acreditamos precisar conhecer.

Este primeiro eixo temático constituiu-se, então, da atuação no ensino de Dança na escola a partir da visão dos informantes. Pedimos que descrevessem o trabalho com Dança que realizam nas escolas, indicando onde e com qual frequência as aulas ocorrem, que identificassem as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho, destacassem algumas propostas que desenvolvem com mais regularidade junto aos alunos, discorressem sobre o que entendem como objetivos da Dança na escola e, por fim, apontassem os conhecimentos que consideram fundamentais para ser professor de Dança na escola. Este conjunto de informações permitiu que tivéssemos um esboço de múltiplos contextos em que atuam tanto licenciados em Dança quanto em Educação Física, identificando as singularidades e também aquilo que é comum à prática destes docentes.

Entendendo que os saberes docentes se constroem ao longo do tempo, a história de vida do docente, sua trajetória pré-profissional, sua experiência escolar na posição de aluno e sua passagem pela Universidade (formação inicial e continuada), assim como cada fase de sua carreira profissional, agregam e transformam os saberes que mobilizam em suas práticas docentes. Solicitamos que descrevessem seus percursos formativos com ênfase no que se refere à Dança, destacando cursos, eventos, contextos e pessoas que marcaram suas trajetórias pré-profissionais e profissionais. Pedimos que falassem sobre a escolha de tornar-se professor de Dança de profissão, sobre o que os motivou a decidir pelo curso superior e, também, sobre o ingresso na educação básica. Pedimos ainda que nos dissessem se acreditavam mobilizar prioritariamente saberes que avaliavam ter origem na formação inicial ou fora desta. Ouvi-los discorrer sobre como entendem que o processo de edificação dos saberes que mobilizam ocorreu ao longo do tempo nos ajudou a compreender a contribuição das diferentes etapas e contextos na construção dos saberes relativos à Dança destes docentes, o que estruturou o segundo eixo temático deste trabalho.

A visão dos docentes sobre a relação da formação inicial com os saberes que mobilizam no ensino de Dança na escola constitui o terceiro e último eixo de nossa investigação. Destacamos, na visão destes docentes, a contribuição de seus cursos

superiores para a aprendizagem de dar aula de Dança na educação básica. Indagamos a respeito de momentos do curso nos quais julgam ter aprendido a ensinar Dança e *se e de que modo* o curso superior havia modificado a visão de Dança e ensino de Dança do docente ao ingressar no curso superior. No caso dos licenciados em Educação Física, perguntamos ainda se tiveram disciplinas de Dança ou afins na formação inicial e como estas se deram. Este último bloco aprofunda a reflexão dos respondentes sobre a contribuição e o peso da formação inicial na construção dos saberes que mobilizam no ensino de Dança na escola.

Cada uma destes três eixos será tratado nos próximos capítulos desse trabalho. O primeiro constituirá o cerne do capítulo 4 e o segundo e o terceiro serão tratados no capítulo 5. Nos capítulos 4 e 5, para apresentação e discussão de nossos achados, separamos o conjunto das entrevistas em dois grupos: o composto por licenciados em Dança e o composto por licenciados em Educação Física, uma vez que investigamos a relação entre os saberes docentes e a formação inicial. Essa opção nos permite entender o que é específico de cada caso e o que é comum na experiência e na avaliação dos licenciados em cada uma destas áreas.

Antes de abordarmos os achados propriamente ditos de nossa pesquisa, apresentaremos o perfil de nossos informantes quanto a gênero, idade, formação inicial (ano e instituição em que se formou) e continuada, tempo e contexto de atuação profissional na educação básica (em que rede(s) dá aula, há quanto tempo, em qual componente curricular) e fora da educação básica (se e em que condições atua com Dança para além da educação básica), quando for o caso.

3.2. Perfil do conjunto de docentes entrevistados

3.2.1. Idade e gênero

O grupo de informantes é composto por doze professores, sendo sete licenciados em Dança e cinco licenciados em Educação Física. Dos cinco licenciados em Educação Física, uma é também bacharel em Dança. Neste conjunto, há apenas um homem. A rara presença de homens como professores de Dança na

escola já foi apontada nas respostas ao questionário exploratório, quando apenas três professores fizeram parte do conjunto de trinta respondentes. A média de idade do grupo todo é de 37,5 anos. Ao separarmos o conjunto em (dois) subgrupos, por licenciatura, vemos que os licenciados em Dança são em média mais jovens, com 32,4 anos, do que os professores de Educação Física, com média de idade de 44,6 anos.

Pelo relatório nacional *Talis: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem*⁴⁷ (BRASIL, 2014), vê-se que, no Brasil, 71% dos professores são mulheres e que em média possuem 39 anos de idade. Em relação a estes dados, constata-se que nosso grupo de informantes não se distancia muito do perfil geral quanto à idade, mas é mais feminino do que a média do “professor típico no Brasil” (BRASIL, 2014, p. 11).

3.2.2. Formação inicial, formação continuada e tempo de magistério

Metade dos informantes obteve seus diplomas de ensino superior em instituições públicas e a outra metade, em instituições privadas. Apenas uma das professoras formou-se em outro estado, enquanto todos os outros se formaram em instituições de ensino superior situadas na cidade do Rio de Janeiro. Os licenciados em Dança concluíram seus cursos de graduação entre 1999 e 2014 e os licenciados em Educação Física se formaram entre 1982 e 2008. Este fato parece se coadunar com a diferença de tempo de existência entre cursos de licenciatura em Educação Física e em Dança no Rio de Janeiro, uma vez que o primeiro curso superior de licenciatura em Dança na cidade foi criado apenas em 1986.

A maior parte dos entrevistados deu continuidade a seus estudos universitários. No grupo encontram-se uma especialista, uma mestre, quatro mestrandos, uma doutoranda e uma doutora, as duas últimas licenciadas em Educação Física. Todas as professoras de Educação Física são pelos menos mestrandas.

⁴⁷ A referida pesquisa foi realizada por amostragem e por isso seus resultados baseiam-se em estimativas. No caso do Brasil, 14.291 professores responderam ao questionário, todos estes docentes dos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014, p. 9).

O tempo médio de magistério na educação básica na rede pública dos licenciados em Dança investigados é de 5,2 anos enquanto o dos licenciados em Educação Física é quase três vezes maior, 14,8 anos. Neste último caso, a média é próxima da do “professor típico do Brasil” que, segundo o relatório Talis (BRASIL, 2014), tem 14 anos de experiência como professor.⁴⁸ Uma das docentes de Educação Física já é aposentada pelo município do Rio de Janeiro por tempo de serviço, mas ainda atua com matrícula no estado, na rede FAETEC. Somente uma licenciada em Dança atua há mais de dez anos na rede pública, o que ocorre com três das licenciadas em Educação Física investigadas. A dificuldade de ingresso via concurso dos licenciados em Dança nas redes de ensino, assunto que trataremos adiante neste trabalho, se evidencia nestes dados.

3.2.3. Componente curricular, segmentos e redes de atuação profissional

A atuação do conjunto de entrevistados vai da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos – EJA, passando por todo o Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio, por cursos técnicos e pela Educação Especial. Além da escola regular, três professoras de Educação Física atuam em projetos extracurriculares ligados à rede municipal do Rio de Janeiro como os Núcleo de Artes e as oficinas ligadas ao Centro Integrado do Atenção à Pessoa com Deficiência – CIAD.

Dos sete licenciados em Dança, somente dois atuam em apenas uma rede. Quatro têm duas matrículas, uma municipal e outra estadual, e uma tem duas matrículas no estado, uma na SEEDUC e a outra ligada à rede FAETEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Três são professoras do componente Artes Cênicas na rede municipal do Rio de Janeiro, única disciplina da SME para a qual o diploma de Dança é aceito para ingresso via concurso. São responsáveis pelo componente curricular Dança apenas na rede municipal de Mesquita ou em escolas da rede FAETEC. Nas escolas ligadas à SEEDUC, os professores licenciados em

⁴⁸Em nossa pesquisa, estamos considerando apenas a experiência dos docentes investigados na educação básica. Não tomamos para essa média a atuação profissional destes professores em contextos de ensino não formal, o que modificaria substancialmente a média, já que a maior parte dos docentes investigados iniciou sua atividade docente antes de ingressar na rede pública de ensino.

Dança são responsáveis pelo componente curricular Arte e, em apenas um caso, pelo Laboratório de Arte e Educação. As professoras de Educação Física, além da disciplina Educação Física, são professoras de Dança em oficinas nos Núcleo de Artes, em oficinas especiais e uma na rede FAETEC. No quadro abaixo vemos como atuam nossos entrevistados quanto a rede, segmento e componente curricular. Designaremos como DD os docentes licenciados em Dança, como DEF os licenciados em Educação Física e como AL os alunos. A numeração segue a ordem em que as entrevistas foram realizadas, em cada um dos dois grupos.

Quadro 3: Onde atuam os entrevistados licenciados em Dança e em Educação Física do curso			
Entrevistados / Ano de conclusão do curso superior	Rede	Segmento	Componente Curricular
DD1 / 2014	SEEDUC, Instituto de Educação, em São João de Meriti	Ensino Médio	Arte e Laboratório de Arte e Educação
DD2 / 2014	SME/Japeri, na escola municipal para o Ensino Fundamental João XXIII	de 6º Ano 9º Ano	Educação Artística
DD3 / 2005	SME/RJ	Fundamental II	Artes Cênicas
	Rede FAETEC – Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena,	Pós-médio	Expressão Corporal
DD4 / 2003	SME/Mesquita Dança para Educação Infantil, Dança para uma turma de adultos especiais	Educação Infantil	Dança
DD5 / 2008	SME/RJ	Fundamental I	Artes Cênicas
	Rede FAETEC – Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – Curso técnico de Dança	Ensino Médio	Dança

DD6 / 2005	SEEDUC, escola no município de Belford Roxo.	Fundamental II	Arte
	Rede FAETEC – Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – Curso técnico de Dança	Ensino Médio	Dança
DD7 / 1999	SEEDUC	Ensino Médio	Arte
	SME/RJ Escola municipal	Fundamental I	Artes Cênicas
DEF1 / 2004 (Bacharelado em Dança) e 2008 (Licenciatura em Educação Física)	Prefeitura de Niterói – Fundação Municipal de Educação. Numa escola de primeiro segmento do ensino	Fundamental I	Educação Física
	SEEDUC, no município de Maricá	Fundamental II	Educação Física
DEF2 / 1983	SME – Instituto Helena Antipoff – Educação Especial e inclusiva, em toda rede municipal. CIAD – Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência – departamento de Arte	Jovens e adultos com distintos tipos de deficiência	Dança
	SME – Escola Municipal	Fundamental I	Educação Física
DEF3 / 1985	SME – Núcleo de Artes	Educação infantil ao Fundamental II	Dança
DEF4 / 2003	SEEDUC	Educação de Jovens e Adultos – EJA	Educação Física
	SME – Escola Municipal e Núcleo de Artes	Educação infantil ao Fundamental II	Educação Física e Dança
DEF5 / 1982	Rede FAETEC –	Ensino Médio	Educação Física

	Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – Curso técnico de Dança		
--	--	--	--

Apenas dois professores licenciados em Dança e dois em Educação Física trabalham em apenas uma escola, sendo que uma delas é aposentada da rede municipal. O restante dos entrevistados tem duas matrículas, como ocorre com mais de 20% dos professores brasileiros dos anos finais (BRASIL, 2014, p.13).

Além de atuarem na rede pública, seis licenciados em Dança possuem outra atividade regular em Dança/Expressão Corporal em paralelo, como dar aulas em cursos livres, centros culturais, escolas particulares, projetos sociais, mostras de Dança e *performance* e participar como coreógrafos ou intérpretes de grupos de Dança. O mesmo só acontece com uma das licenciadas em Educação Física que, além de ser professora em Núcleos de Arte, atua no ensino superior, no cargo de coreógrafa do Departamento de Arte Corporal da UFRJ. As demais licenciadas em Educação Física só atuam na educação básica.

4. INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O saber profissional dos docentes é um saber prático. Neste encontram-se amalgamados saberes de natureza, origem e tempos distintos (TARDIF, 2012). Para enfrentar os desafios concretos a que são confrontados no dia a dia profissional, os professores precisam desenvolver habilidades e serem capazes de improvisar, lançar mão de saberes determinados também pelas condicionantes do trabalho na escola, suas possibilidades e limites, pelas diversas interações que se dão neste espaço que é lócus do trabalho.

Neste capítulo, trazemos a perspectiva dos entrevistados sobre suas atuações profissionais na educação básica, por meio de seus relatos. São os professores que nos apresentam o contexto em que atuam, as dificuldades que identificam no exercício de suas práticas e as estratégias que desenvolvem para enfrentar os desafios que encontram no dia a dia profissional e que constituem um conjunto singular de saberes: os saberes experienciais (TARDIF, 2012). Como destaca Borges (2002, p. 83), estes saberes “fundamentam a prática docente e só através dela se revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação anterior ou a formação ao longo da carreira” (BORGES, 2002, p. 83).

Os depoimentos de nossos doze informantes permitiram que construíssemos um desenho mais nítido do contexto em que estão inseridos e que conhecêssemos algumas condicionantes que têm impacto não apenas sobre os saberes que mobilizam em suas práticas profissionais, mas também sobre a avaliação que fazem de sua formação inicial, questão chave de nossa pesquisa.

Nossa opção por reiteradamente citar no corpo do texto trechos extensos das entrevistas realizadas não deve ser entendida como dificuldade de síntese. Por entendermos que ainda há muito o que conhecer no que concerne o ensino da Dança na escola a partir dos professores que nele atuam, decidimos dar espaço à voz dos professores, às suas percepções, crenças, questões, dificuldades, contradições e avaliações, esperando que outras pesquisas possam partir dos fios que ainda deixamos soltos. O interesse e a disponibilidade de nossos informantes de falar sobre

suas práticas docentes e sobre seus percursos de formação nos encorajaram nesta decisão.

Em um primeiro momento, traremos a situação dos licenciados em Dança e depois a dos licenciados em Educação Física.

4.1 Inserção dos licenciados em Dança em instituições da rede pública do estado do Rio de Janeiro (capital e região metropolitana)

Os informantes de nossa pesquisa licenciados em Dança estão inseridos na rede pública de ensino nos componentes curriculares Artes Cênicas (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro), Arte ou Arte-Educação (Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC), Educação Artística (Secretaria Municipal de Educação Prefeitura de Japeri). Em apenas duas situações respondem pelo componente curricular Dança, em escolas da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita e em escolas da rede FAETEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia: na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, no curso técnico de Dança; na Escola Técnica de Teatro Martins Penna (Expressão Corporal); e na escola de Educação Especial do ISERJ.

O espectro de atuação dos licenciados em Dança na rede pública vai da Educação Infantil, no caso exclusivo de DD4 que trabalha com expressão corporal em duas creches em Mesquita, ao pós-médio, já que a informante DD3 é professora de Expressão Corporal da Escola Técnica de Teatro Martins Penna, cobrindo ainda o Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico a nível médio, Ensino Médio/magistério e a Educação Especial de adultos.

Ainda que os licenciados em Dança estejam presentes em vários segmentos da educação básica, nem sempre os licenciados em Dança atuam tendo a Dança como conteúdo básico primordial de suas aulas. No caso de nossos informantes, identificamos duas situações que, em alguns casos, podem ocorrer com o mesmo professor: aqueles que se consideram atuar com Dança primordialmente, o que ocorre sobretudo com os que respondem pelo componente curricular Dança; e os que avaliam não ter a Dança como foco de suas práticas na escola, recorrente para os que

respondem pelos componentes curriculares Arte, Arte-Educação e Artes Cênicas. Começaremos apresentando o caso destes últimos por meio dos relatos que seguem, que indicam que a polivalência para o ensino de Arte se mantém como referência em algumas escolas:

- *“Primeiro, eu tenho uma coisa importante pra falar: eu não trabalhei, não trabalho, não estou trabalhando com Dança todo o tempo. Eu trabalho num regime de polivalência. Eu subdividi da seguinte forma: eu trabalhei Artes Visuais no primeiro bimestre, música no segundo bimestre. Agora, no terceiro bimestre, que está sendo finalizado, que eu estou trabalhando com Dança e no próximo vai ser Teatro.”* (DD1)⁴⁹

- *“No estado, eu não considero fazer um trabalho efetivamente com Dança.”* (DD6)

4.1.1 Atuação nos componentes curriculares Arte, Arte-Educação e Artes Cênicas

Os docentes dos componentes curriculares Arte e afins⁵⁰ e Artes Cênicas assumem não terem a Dança como base de suas aulas. Muitos relatam sofrer pressão por parte da própria direção da escola para que cubram conteúdos de outras linguagens artísticas que não a Dança, frequentemente numa perspectiva polivalente, que entende que o professor de Arte deve oferecer aos alunos, de forma aligeirada, um *pot pourri* de experiências em distintas linguagens artísticas, independente de sua formação inicial; e também podem sofrer pressão para abordar apenas conteúdos de Artes Visuais. Na visão destes docentes, o desconhecimento das coordenações e direções das escolas sobre o que poderia ser o conteúdo do componente curricular Arte ou Artes Cênicas a ser abordado por um licenciado em Dança parece justificar atitudes como a do relato que DD6 faz da fala da diretora de uma das escolas em que atuou do sexto ao nono ano, no primeiro contato que tiveram:

- *“DD6, você é professora de artes. Ali tem lápis de cor, tem giz de cera. Cartolina a gente não tem muito dinheiro para comprar, mas se você pedir com antecedência...”* (relato de DD6)

⁴⁹ Modificamos alguns trechos das entrevistas para facilitar a compreensão do leitor. Entre colchetes introduzimos palavras que permitem completar as sentenças e contextualizar os relatos e destacamos em negrito trechos com o objetivo de facilitar os comentários que seguem.

⁵⁰ Abarcando os componentes curriculares Arte, Educação Artística e Arte-Educação.

Também na percepção de DD5, nem sempre é claro para a gestão o que deve ser o trabalho do professor de Artes Cênicas em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, como exemplifica:

- *“No município é outra história. Porque você chega lá – embora eu tenha feito um concurso para professora de Artes Cênicas – e nem toda escola, nem toda a unidade vai ter espaço, vai compreender que aquilo não é aula de Artes em sala de aula, vai entender que aquilo não é aula de desenho, por exemplo.”*

Esta mesma professora conta que a sua atitude mudou ao longo do tempo, por perceber que seu investimento em enriquecer com conhecimentos de Dança o trabalho que desenvolvia em Artes Cênicas não era bem visto pela escola.

- *“Quando eu entrei no município, eu cheguei lá tipo assim: ‘ó, quero ocupar o espaço do auditório’, que era o espaço mais aberto que tinha, e aí naquele primeiro ano eu, empolgadíssima, propunha vários jogos, várias brincadeiras, com o corpo e tal. Aos pouquinhos, fui percebendo que esse espaço não era valorizado, que ele era desvalorizado. As pessoas lá entendiam que eu estava enrolando, **que eu estava dando qualquer outra coisa menos trabalhar Artes**. Porque você ocupa a cadeira Artes, dentro da escola. Não existe numa escola a cadeira Música, a cadeira Artes Cênicas, a cadeira Dança, a cadeira Artes Plásticas. É a cadeira Artes. E dentro de uma escola, as pessoas, no geral, entendem que eu vou trabalhar artesanato, reciclagem, fazer cartazes, essas coisas. Isso tudo é muito cobrado.”(DD5)*

A falta de orientações curriculares claras, assim como o desconhecimento por parte da direção de algumas escolas dos documentos curriculares existentes, agrava esse quadro, na perspectiva de alguns de nossos entrevistados. DD7, professora de Arte na SEEDUC e de Artes Cênicas na SME/RJ desde o ano 2000, afirma ter feito, no início, “muita pesquisa” para descobrir o que deveria ser tratado nas aulas destas disciplinas, já que no período ao qual se refere não havia orientações curriculares definidas. Na época, desconhecia a existência de documentos de orientação curricular específicos para o Rio de Janeiro.

Também para a professora DD6, a falta de orientações curriculares mais claras agravou o choque de realidade (TARDIF, 2012), comum ao ingresso de docentes na vida profissional, como ela explica:

- *“Eu comecei a ver que não tinha um chão, não tinha um lugar, não tinha nenhuma possibilidade. Quando eu comecei ainda não*

tinha uma matriz curricular que eles dissessem 'é isso que você tem que dar' ou alguma coisa para nortear.” (DD6)

Já a professora DD3 diz levar em consideração as orientações curriculares do município para as Artes Cênicas, mas o faz por iniciativa própria, já que não há nenhuma cobrança neste sentido, o que, do seu ponto de vista, tem um lado positivo, pois dá a ela “bastante liberdade” para construir o planejamento junto aos alunos, adaptando-o a suas reais condições de trabalho. Ela sugere que, apesar de se basear nesses documentos, muitas vezes a própria coordenação da escola desconhece haver documentos de orientação curricular para as Artes, para Artes Cênicas, em seu caso, corroborando as impressões de DD6, como descreve a seguir:

- “Não existe uma cobrança para que eu siga as orientações curriculares. Já houve situações de escolas que o coordenador pedagógico coordenador não sabia, nem conhecia as orientações curriculares.” (DD3)

A partir da atual gestão, DD7 diz receber da SME/RJ “um kit” de material de Arte a ser usado nas aulas de Artes Cênicas, e que a prática do desenho faz parte também de suas atividades, o que do seu ponto de vista é interessante pois consegue integrar as propostas de desenho ao trabalho de Artes Cênicas, numa abordagem interdisciplinar, como descreve.

-“A gente não trabalha só com Dança, a gente trabalha com desenho, com teatro. Eu acho interessante trabalhar a questão de figurino, de cenário. A gente trabalha tudo de expressão. Eles desenham, a gente vai trabalhando as expressões através do desenho. Tem várias atividades que a gente faz, muitas dinâmicas. Por exemplo, a gente leva o formato de um rosto, eles vão trabalhando a questão das expressões e aí cada um faz um desenho com a expressão que ele escolheu: tristeza, raiva, medo, enfim, monta o desenhinho [sic]. A partir dali, a gente divide a turma em grupos e a vai elaborando uma história, vai criando uma peça, vai buscar o movimento daquilo ali. Na verdade, todo o material, tudo a gente faz de desenho é para chegar depois nesse contexto maior que envolve um monte de coisas. Às vezes eles cantam, dançam.” (DD7)

Da SEEDUC, DD7 recebeu em 2016, pela primeira vez, um livro didático⁵¹ para o ensino do componente curricular Arte. Segundo a professora, o livro aborda

51 DD7 se refere à obra *Arte em Interação*, de Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão, publicado pelo Grupo IBEP Educação em 2015.

as linguagens de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, mas, na sua opinião, o que é proposto pelo livro não corresponde à realidade de atuação no estado:

- “O livro não corresponde muito à realidade, porque a gente recebe um livro super grosso, e no início do livro fala assim: ‘você tem que desenvolver esse livro em três anos’. A gente só tem Arte no Ensino Médio no segundo ano. (...) A arte continuou esquecida lá no segundo ano, porque ninguém lembra de Artes, ninguém valoriza, infelizmente, é uma matéria que o pessoal ainda não valoriza como deveria. Só fica no segundo, então a gente utiliza o livro, mas a gente desenvolve outras coisas.” (DD7)

Pela fala das professoras DD7, DD6 e DD3 é possível perceber uma certa ambiguidade em relação aos documentos de orientação curricular. Se, por um lado, sentem falta de algo mais claro para poder se guiar, por outro, este vácuo produzido pela ausência de orientações ou pela não exigência dos gestores para que as existentes sejam cumpridas dá às docentes mais autonomia. Talvez o fato do componente curricular Arte ser desvalorizado, como destaca DD7, também permita que essas professoras não se sintam enredadas pelas exigências de cumprir conteúdos e metas como professores de outras áreas têm se queixado.

A indefinição e a desvalorização do lugar que a Arte ocupa na escola também são citadas por DD3, professora do componente curricular Artes Cênicas, que diz sentir que a Arte na escola “é um território quase sem definição (...). A figura do professor de artes é uma figura diferente dentro da escola, porque a gente não tem prova, a gente não reprova ou não pode reprovar” (DD3).

Do seu ponto de vista, nem os alunos, nem a gestão, nem os colegas sabem exatamente o que ocorre nas aulas de Arte, o que causa mal entendidos. DD3 vem, por exemplo, tentando introduzir práticas de Dança nas aulas de Artes Cênicas, defendendo junto aos alunos que a Dança pode ser compreendida como uma das artes da cena.

- “Num bimestre, eu trabalhei mais focada no Teatro e no outro bimestre falei: ‘esse bimestre a gente vai focar mais na Dança’, para tentar ver se [os alunos] percebiam a diferença de uma coisa para a outra, as similaridades e tal. Quando eu comecei a trabalhar com a Dança, rolaram dificuldades emocionais, sociais e estruturais, dispersão e tal. Quando chegou no final do bimestre muitos alunos vieram me cobrar, porque no boletim saiu escrito Teatro, e nas orientações curriculares da prefeitura do Rio

está escrito lá que as Artes Cênicas são Teatro. Então eu fiquei numa situação delicada de novo.” (DD3)

Pelo relato de DD3 vemos que, em parte, a situação delicada na qual ela percebe ficar está relacionada ao fato de abordar a Dança, linguagem em que ela é formada, em aulas que oficialmente deveriam ser de Teatro, segundo os documentos de orientação curricular. Isso a coloca em uma posição frágil diante também dos próprios alunos e da direção.

- “É uma situação que não tem uma definição. Eu tenho uma licenciatura em Dança, eu fui habilitada a prestar o concurso com a minha licenciatura em Dança, mas nas orientações curriculares está escrito Teatro. Tem aluno que não sabe nem o que é Arte, tem aluno que está no quarto bimestre e pergunta ‘professora, mas o que é Arte mesmo que eu ainda não entendi até agora?’. Acha que aquilo ali é recreação. Tem professores que não entendem. Tem aluno que me cobra que eu dê desenho, porque aula de Artes é desenho. Eu acho que foram muitas transformações para formalizar essa disciplina dentro do contexto formal e que a gente passou por muitas mudanças e ficou numa situação um pouco estranha. Às vezes, a diretora diz: ‘Você podia fazer uma peça, você podia montar uma dança’. Mas as crianças dizem: ‘mas eu não quero dançar. Não é aula de Artes? Eu tenho que desenhar.’ Ou dizem: ‘Não, aqui no boletim tá Teatro.’ Fico em um lugar muito esquisito para poder argumentar.” (DD3)

A cobrança por parte da gestão para que haja um produto das aulas de Arte a ser compartilhado com a comunidade escolar e que, se possível, este seja concreto e palpável, é recorrente na fala dos informantes que narram algumas das estratégias que lançam mão para responder a essas demandas, mas também manifestam o incômodo de se verem pressionados a “mostrar serviço”.

- “A coordenação, a direção, elas querem ver na parede alguma coisa que você tenha feito. Nem que sejam fotos. Então eu lembro que o meu primeiro trabalho foi isso. Eu peguei umas obras de arte mais famosas e que tinham corpo, e eu propus que aquelas crianças fizessem uma reprodução delas e eu fotografasse. Para a gente fazer uma releitura daquelas obras de arte. E aí eu fiz uma exposição de fotografias. Agradei todo mundo, ficou todo mundo achando o máximo (risos). Mas enfim, essa não era a base exatamente do meu trabalho em sala de aula, embora eu valorize e ache que realmente foi super legal.” (DD5)

- “Você precisa mostrar um tipo de produção evidente pra coordenação e pra direção. Isso me incomoda muito, porque não necessariamente o trabalho com dança ou com teatro ou com

arte, ele precisa ser... utilitário, no sentido de 'eu preciso produzir alguma coisa'. Se é nas Artes Visuais, eu preciso produzir um mural. Se é na Música, eu preciso construir uma Música. pra mostrar para as pessoas. Na Dança, a mesma coisa, porque eu tenho a culminância de projeto. Eu preciso mostrar para as pessoas e com o teatro isso não vai ser diferente. Então isso incomoda um pouco. (...) Você precisa mostrar para as pessoas o que você tá fazendo, senão você não tá fazendo nada.” (DD1)

A estratégia encontrada por DD5 de associar sua abordagem corporal à releitura de “obras de arte (...) famosas”, provavelmente quadros e/ou esculturas célebres, e registrar seu trabalho por meio da fotografia para poder expô-las mostrou-se eficiente para satisfazer a gestão e o colegas, ainda que a própria professora não identifique essa proposta como ligada à base de seu trabalho. Ela apoiou-se em práticas correntes do ensino de Artes Visuais para ver seu trabalho aceito e legitimado. Ela assume ficar confusa em relação ao que abordar nas aulas de Artes Cênicas com a pressão que percebe por produtos “palpáveis”. Diz não saber o que deve, o que pode e o que precisa fazer. Em suas palavras:

- “Como eu sou professora de Dança, formada em Dança, não tem jeito de eu escapar, eu não consigo fugir e eu acho também que eu não posso, embora isso seja uma coisa um pouco confusa na minha cabeça, o que eu devo, o que eu posso e o que eu preciso fazer, não sei exatamente. Eu acabo sempre trazendo um pouco essa coisa da voz, da encenação, do corpo, de colocar eles bastante livres nas minhas aulas, embora a gente tenha sempre um produtinho ali, uma coisa plástica, uma coisa palpável, porque eu também observei que é muito importante para as crianças naquela faixa etária que elas tenham alguma coisa concreta para trabalhar.” (DD5)

Em alguns casos, são as dificuldades encontradas nas escolas em que atuam, como a ausência de espaços adequados à realização das aulas, a disputa com outros professores pelos poucos locais que existem, o grande número de alunos em sala de aula e o curto tempo para que o trabalho se desenvolva com qualidade, que fazem com que os próprios professores abram mão de trabalhar com a Dança e se limitem a outros conteúdos, como vemos nas falas das professoras:

- “Eu já dei aula no município em dez colégios diferentes. Fui conhecendo a realidade de cada escola, a diferença de uma para a outra. É muito diferente. Tem escolas em que o aluno, às vezes, não consegue ficar em pé dentro de sala. Aí você faz o quê? As salas são muito cheias, entendeu? Você não tem outro espaço,

não tem quadra. E quando tem quadra, às vezes, o professor de Educação Física está ali, então você não tem espaço mesmo para trabalhar. Espaço físico. Isso dificulta o trabalho da Dança. Eu tinha que dar aula e começava desenvolvendo outros tipos de Arte, trabalhando através da música, de outras coisas...” (DD7)

- “Eu comecei no auditório, mas o auditório passou a ser um ambiente super concorrido depois que eu cheguei, sabe? E parecia que eu estava querendo ocupar um espaço que não era meu de direito, entendeu? Que eu não tinha que ficar no auditório, que o auditório era de uso comum da escola. E aos pouquinhos eu fui cedendo a essa pressão e fui voltando meu trabalho mais para a sala de aula. (...) Acho que eu passei uma impressão de ser uma pessoa intransigente, naquele primeiro momento, porque eu me lembro até de uma fala da diretora. Ela virou para mim e falou assim, nessas palavras: 'Você fica dizendo por aí que você é professora de Artes Cênicas, mas aqui nessa escola você é professora de Artes'. Ou seja, era muito, para eles era muito importante que eu voltasse para a sala de aula e que eu parasse de querer ocupar um espaço que não era meu.” (DD5)

- “Algumas vezes eu comecei a fazer algumas experiências, alguns jogos, ia para a quadra e fazia alguns jogos práticos. De percussão corporal, de criação de movimentos e tudo mais. Só que isso atrapalhava a escola. Eles falavam assim: 'Ai, DD6, os alunos fazem muito barulho, a escola é muito pequena'. E me mostraram: 'Olha, a professora F trabalha com cores primárias, secundárias e terciárias. Quem sabe, né?' Ninguém me impôs, não, mas eu fui sendo cercada de uma maneira!” (DD6)

Quando não há salas adequadas para o trabalho de Dança – salas amplas e sem mobília com piso regular e limpo –, restam aos professores ou as salas de aula com mesas e cadeiras ou o uso de auditórios, quadras e pátio, espaços de uso comum à comunidade escolar e sujeitos a disputa, o que acaba tolhendo iniciativas de abordar a Dança. A ausência de infraestrutura adequada para o desenvolvimento das aulas é apontada pelos professores com uma das principais dificuldades para o desenvolvimento do trabalho de Dança nas escolas. Transformar uma sala de aula com mesas e cadeiras em local para desenvolvimento de propostas de Artes Cênicas, por exemplo, nem sempre é viável, como relata a professora DD5:

- “Atualmente [dou aula] em sala de aula, com cadeira, mesa. A gente tenta afastar de vez em quando, fazer uma roda ali, mas não é sempre que me disponho a fazer isso, porque num tempo de cinquenta minutos, até você arrastar as mesas, as cadeiras, até você explicar, até você fazer ficar todo mundo quieto para te ouvir, leva muito tempo e realmente não fica viável. Você não

sente que conseguiu concluir aquilo que você queria fazer, entendeu?”(DD5)

Também DD7, professora de Arte na SEEDUC e Artes Cênicas na SME, apesar de contar com uma sala de Artes com espaço para a prática na escola municipal em que trabalha no momento da entrevista, cita a falta de infraestrutura com a principal dificuldade para as aulas de Arte na escola:

- “Eu vejo a diferença da escola em que eu dei aula e que tinha uma sala com espelho e tudo, todo mundo ia lá, tirava o sapatinho, botava no armário, já entrava na sala esperando que acontecesse alguma coisa diferente ali. E na sala normal, com carteira, em que os alunos mal conseguem se levantar e se movimentar dentro da sala, né? É tudo mais complicado. O professor tem que ser muito mais criativo para conseguir desenvolver alguma coisa ali.” (DD7)

Pelos relatos acima, é possível constatar ainda que a principal referência de ensino de Arte na escola, de gestores e dos próprios pares segue sendo a das Artes Visuais, com mais tradição nas escolas brasileiras, como apontamos no capítulo 2 deste trabalho. Morandi (2012, p. 89) resume com clareza algumas das razões para que as Artes Visuais acabem ainda por prevalecer como linguagem de base para o ensino da Arte na escola em detrimento da Dança:

O enfoque nas Artes Visuais, além de constituir um reflexo da formação profissional, é resultado da manutenção de uma linguagem inserida na escola há mais tempo e que se enquadra na estrutura tradicional de ensino. As aulas podem ser realizadas no próprio espaço da sala de aula, exigindo pouca mobilidade e deslocamento dos alunos. Já o ensino de Dança necessita de um espaço mais amplo, exigindo a reestruturação das carteiras escolares na sala ou a utilização de um outro lugar. O piso e o espaço adequados facilitam e ampliam as possibilidades de movimentos, mas, também para as Artes Visuais, mesas e materiais adequados contribuem para um melhor aproveitamento das aulas. Os trabalhos em Artes Visuais, por meio de desenhos, pinturas, esculturas, entre outros, constituem um registro palpável e de alcance dos pais e coordenadores; entretanto, na Dança, os trabalhos nem sempre podem ser ‘levados para casa’. Dificultando a visibilidade e o acesso aos resultados obtidos em aula. (MORANDI, 2012, p. 89)

A dificuldade de dar visibilidade ao que é experimentado nas aulas de Artes Cênicas e, mais uma vez, a confusão sobre o lugar do professor de Arte na escola

aparece na fala de DD5, que entende que a natureza efêmera⁵² do seu trabalho não é compreendida na escola:

- “No município, eu encontro problemas desde a compreensão de pra que serve a minha disciplina do ponto de vista de supervisão, da coordenação, da direção, que muitas vezes enxerga a disciplina Artes como uma disciplina que vai florear o ambiente escolar, entendeu? Eu detesto cartaz. Não consigo lidar com aquilo. Posso estar errada, mas é um ponto de vista meu, eu não acho que o professor de Artes esteja ali para enfeitar a escola. Eu detesto, eu acho terrível. E muitas vezes o que eu trabalho em sala de aula, como é efêmero, como tem aquela coisa do instantâneo, acontece ali em sala de aula, aquilo não é visto, não é valorizado, não é pontuado. Não é importante.” (DD5)

A exigência por parte de diretores e coordenadores de que o professor de Artes dê visibilidade ao trabalho que desenvolve na escola sempre por meio de suportes como cartazes ou murais, como relata DD5, confirma que em muitos casos a comunidade escolar ainda tem as artes plásticas como referência de base para o ensino de Arte na escola. A Dança, assim como o teatro físico e a performance, pode ser entendida como uma das artes do corpo que “se definem como as artes que utilizam o corpo e sua fisicalidade – que organizada e produtora de sentidos se designa por corporalidade – como instrumento fundamental e necessário para a efetivação e finalização” (RIBEIRO, 1997, p. 111). Nas artes do corpo, corpo e obra se confundem e não há um suporte externo ao corpo, uma vez que são manifestações “do corpo no presente, sem reprodução” (RIBEIRO, 1997, p. 111). Mesmo quando há uma escrita coreográfica que sustenta um espetáculo de dança, por exemplo, o que ocorre em cena em um determinado dia não ocorre exatamente da mesma maneira em outro momento. De modo semelhante, o que é vivenciado pelos alunos durante as aulas de Dança ou de Artes Cênicas nem sempre pode ganhar visibilidade, ser partilhado com a comunidade escolar por meio de “um registro palpável” (DD5). Como ressalta Ribeiro (1997), essa é uma importante distinção entre a Dança e as Artes Visuais, tratadas pelo autor de artes plásticas. As últimas “se diferenciam das artes do corpo, pois são artes cuja efetivação e resultado estão condicionados à separação do corpo da obra no momento de seu

⁵² A expressão arte efêmera é utilizada no campo das artes para designar as linguagens artísticas que não têm como produto objetos palpáveis e permanentes.

acabamento; são artes materializadas por um suporte do qual está ausente o corpo.” (RIBEIRO, 1997, p. 111) A falta de compreensão desta importante distinção parece alimentar o equívoco de se esperar que os professores de Dança e de Artes Cênicas deem visibilidade aos seus processos nos modos habituais das aulas de Artes Visuais, a última com mais tradição nas escolas brasileiras e cujos resultados podem enfeitar os murais da escola.

Já DD2, ingressa na rede pública em 2014, apesar de ser professora do componente curricular Educação Artística em Japeri, diz conseguir trabalhar com a Dança como conteúdo principal e para isso relata contar com o apoio dos gestores da escola em que atua e com a adesão dos alunos. Suas aulas acontecem na “sala de aula comum” e também no pátio. A escolha de um local ou do outro depende da proposta, como esclarece:

- “Por exemplo, muitas aulas eu prefiro fazer no pátio, apesar de não ser uma estrutura física muito boa por conta do chão que não permite que a gente trabalhe bases baixas, mas como são muitos numerosos, na sala comum, eles ficam com um espaço muito limitado. Para algumas propostas a dispersão pode atrapalhar, nesse caso, eu prefiro trabalhar dentro da sala de aula. E aí, é aquela coisa... não tem uma sala. Então, a gente pega as cadeiras, as mesas e reconfigura a sala de aula e utiliza o espaço que tem.” (DD2)

Ainda que não conte com um local exclusivo para as aulas de Dança, DD2 considera ter condições de trabalho melhores do que a de alguns de seus pares. Entende que a falta de espaço físico é evidentemente problemática, mas pondera:

- “A escola não é pensada para um trabalho com Dança, né? Se a professora de Educação Física da própria escola está limitada para trabalhar e a escola tem um espaço um pouco mais pensado para área de Educação Física, imagina para Dança? As salas de aula não têm estrutura. Eu não tenho muitos recursos, não tenho materiais para utilizar, apesar de saber que, na realidade da minha escola e da prefeitura onde trabalho, outras escolas estão em situação muito mais deplorável. Eu tenho, pelo menos, uma caixa de som para trabalhar com música. Eu tenho uma direção que me apoia. (...) Eu ainda tenho alguns recursos materiais que me ajudam. O que não é ideal, mas me ajuda.” (DD2)

Quando indagada sobre algumas propostas que desenvolve em suas aulas, DD2 diz articular prática de dança, com ênfase nos estudos do corpo e na criação, aulas teóricas e momentos de apreciação, como vemos a seguir:

- *“A gente faz, na verdade, um estudo do corpo. Conhecimento sobre o próprio corpo. E esse trabalho está sempre voltado para a produção, para a criação em Dança. Sempre estimulo muito eles a criarem as próprias células coreográficas, criarem suas danças e pensar que isso também é dança. Gosto muito de trabalhar pelo viés de dança contemporânea, também. A gente trabalha a assinatura corporal. A gente trabalha segmentação das partes do corpo. A gente trabalha com roteiros. Muito com roteiros. 'Ah, eu quero hoje que a gente pense em criar em grupos. Esse grupo aqui vai explorar só membros superiores, esse aqui vai trabalhar só com membros inferiores. Esse grupo vai trabalhar nível médio.' A gente trabalha com aula teórica, também, e com apreciação, antes de introduzir algum assunto, salvo quando eu percebo que algum conteúdo específico vai se dar melhor começando pela prática e não pela teoria. Além das experiências práticas, eu planejo uma apresentação de slide e coloco uma animação, levo vídeos de danças para eles verem, porque eu penso que, também, eles precisam de algumas referências, né? Faço eles apreciarem também os trabalhos dos colegas. Então, é sentar e ver um grupo em cena, produzindo alguma coreografia. Então, eles estão sempre nesse lugar, também, de apreciar a dança. De ver dança e da gente discutir sobre isso, também.”*
(DD2)

Também DD1, professor de Arte-Educação em curso de formação de professores (magistério) a nível médio, diz alternar momentos práticos com momentos teóricos no único bimestre em que aborda a dança ao longo do ano letivo. Ele alterna sala de aula e pátio como locais de suas aulas. Nas aulas teóricas ele busca apresentar aos alunos a fundamentação do que está propondo nas atividades práticas de dança, como exemplifica:

- *“Para o trabalho com dança escolhi oferecer material em relação à linguagem da dança, pelo viés das danças populares. Do ponto de vista teórico, levantei alguns aspectos em relação à Kinesfera de Laban, falei um pouco sobre o contexto de algumas manifestações culturais brasileiras e listei para que os alunos procurassem o que eles se interessavam dessas manifestações, pra trabalhar a dança dentro dessas manifestações. No projeto prático que foi criado, a ideia era que eles reunissem e misturassem essas danças.(...) Eu explico muito em aula sobre alguns conceitos. Então as minha aulas teóricas são pra mostrar pra eles quais são os caminhos que a gente tá percorrendo, pra embasar, senão eles acham que é uma doideira da minha cabeça, né? Uma maluquice, aquilo tudo.*

E, na prática, [busco] explicar os conteúdos mostrando no corpo. Faço todo mundo ficar de pé, mesmo em sala de aula com mesas e cadeiras, colocando eles se movimentando pelo espaço ou simplesmente parados no lugar, reconhecendo essas questões nos

corpos deles. Quando eu preciso que esses deslocamentos sejam mais livres pelo espaço ou subo pra quadra ou desço pro pátio. Nesses lugares a gente tem um aparato de som, mas a dificuldade é a dispersão e a quantidade de alunos. Não tem como concentrar todo mundo e dizer que a atividade sai 100% realizada. Vou mesclando, assim. São aulas teóricas com aulas práticas.” (DD1)

DD2 e DD1 formaram-se no curso de licenciatura em Dança da UFRJ. Em suas falas identificamos referências à coreologia (níveis do espaço, kinesfera) e à proposta triangular para o ensino das artes (BARBOSA, 2010), à dança no contexto (MARQUES, 2004, 2010) e a teoria fundamentos da dança, de Helenita Sá Earp⁵³ (MOTA, 2006)

As atividades que os respondentes que atuam nos componentes curriculares Arte e afins e Artes Cênicas citam como exemplo de seu trabalho na escola são diversificadas, como apresentam a seguir:

- “Hoje em dia eu trabalho muito com vídeo, trabalho muito com contação de história, gosto muito de trabalhar com as datas que estão acontecendo no calendário sazonal. Essa semana a gente trabalhou o dia do livro, que será na semana que vem. Então para eles é muito importante essa coisa do calendário. Então estamos trabalhando a semana do livro, aí eu passei um videozinho, que era um desenho que falava sobre o livro, e propus para eles fazerem uma história e criar essa história junto com eles. E essa história vai virar o livro. Enfim, acaba voltando mais para o trabalho manual, mesmo.” (DD5, Artes Cênicas)

*- “É bem diverso, eu não tenho alguma coisa fixa que eu trabalhe. **Não é sempre que eu consigo trabalhar com a prática de dança.** Na maioria das vezes, dentro dessa diversidade, a gente tem uma abordagem mais perto da expressão corporal e de jogos. **Jogos teatrais, jogos de improvisação, com o corpo e voz. Improvisação e criação de cenas, de situações cênicas a partir de algum texto, pode ser um texto teatral, ou um texto poético, ou um texto jornalístico, um texto que os próprios alunos produzem.** Depende muito de todas essas configurações e cada turma tem uma abordagem específica.(...) Eu já fiz um trabalho mais plástico, de tentar trabalhar mais a imagem corporal, as sensações, o que está passando naquele corpo a partir de uma expressão plástica de desenhos... Fazer cartografias do corpo, e do corpo naquele contexto, né? A relação de como que aquele corpo se insere, qual é o percurso que aquele corpo faz ali e a cartografia do próprio corpo, da autoimagem. Então, às vezes, é uma forma mais imagética de abordar o corpo, dependendo do grupo. Tem alguns grupos que pedem mais a expressão teatral mesmo, então a gente*

⁵³ A professora emérita da UFRJ Helenita Sá Earp (1919- 2015) desenvolveu um sistema próprio de análise e de ensino de dança conhecido como a Teoria Fundamentos da Dança. Ver MOTA, 2006.

vai mais para a montagem de cena. Eu procuro dar ferramentas para eles desenvolverem as ideias que eles estão precisando criar. É bem diversificado.” (DD3, Artes Cênicas)

Pela natureza das propostas descritas pelos professores quando atuam em componentes curriculares como Arte e Artes Cênicas, intuímos que estes são obrigados a buscar em outras fontes que não a formação inicial alguns saberes que permitam que abordem conteúdos das Artes Visuais, do Teatro e até da literatura em suas aulas. Saberes esses que provavelmente não foram desenvolvidos em cursos de licenciatura em Dança. Os professores dizem trabalhar com “contação de histórias”, construindo histórias juntos com os alunos; partir de datas comemorativas do calendário escolar como pretexto para desenvolver propostas criativas; utilizar jogos teatrais e de improvisação para a criação de cenas a partir de textos de diferentes estilos; propor desenhos que expressem as sensações corporais; trabalhar a partir das cores; tratar de conceitos de Arte e de cultura, etc. Afirmam ter poucas oportunidades para abordar a Dança nestes casos e, quando o fazem, é fora do horário das aulas e apenas com os alunos que se interessam pela Dança, como relata DD6:

- “Eu trabalhava (eu não trabalho mais nessa escola) no sexto ano com o Pequeno Príncipe. Depois comecei a trabalhar com a ideia das cores, comecei a trabalhar o conceito de Arte, o conceito de cultura, a cultura da minha família, o que diferencia a minha cultura da cultura do outro, com o conceito de pintura, de cinema. Trazia lá o conceito, trazia alguns autores e mostrava algumas obras que eles tinham que recriar. Eu fui rebolando até eu conseguir ter uma rotina. E a Dança? Toda a vez que eu começava, e os alunos pediam mais desenho para mim e eu falava: ‘Gente, eu sou formada em Dança. Eu não sou formada em Artes Visuais’. Aí algumas meninas falavam assim: ‘Professora, adoro dança, adoro dança. Vamos fazer alguma coisa de dança.’ Só que na sala de aula eu não conseguia, então o que eu comecei a fazer foi ficar uma hora depois do meu expediente, quando eu pegava um grupo interessado e dava aula. Dava alongamento, o que para elas era uma coisa super esquisita. Botava algumas coisas de criação, depois eu tinha que dar uma música da moda para elas dançarem. E foi dessa maneira que eu fui, até hoje, que eu trabalho em Dança com os alunos que se interessam.” (DD6, Arte)

DD6 explicita sua sensação de desconforto e de inadequação por se encontrar obrigada a abordar conteúdos que não domina e por não poder partilhar com seus

alunos os saberes que edificou na formação inicial, os saberes da Dança. Ainda que não possamos denominar a situação de DD6 e de outros de nossos informantes propriamente como um *desvio de função*, uma vez que estão atuando como professores de Arte, função para a qual estão habilitados, o fato de ser exigido nas escolas que deem aula de Arte a partir de uma perspectiva polivalente, com ênfase nas Artes Visuais, por exemplo, os faz sentirem-se *inadequados*. Os saberes da Dança, aqueles edificados ao longo de suas trajetórias pré-profissionais e na formação inicial, mostram-se insuficientes, fazendo com que os professores se vejam obrigados a “rebolar” (DD6) para dar conta de suas práticas docentes nestes casos.

4.1.2. Atuação nos componentes curriculares Dança e Expressão Corporal

Cursos Técnicos

Nas escolas da rede FAETEC e da rede municipal de Mesquita, os licenciados em Dança informantes de nossa pesquisa são responsáveis pelo componente curricular Dança, o que resulta em experiências/práticas muito distintas das que desenvolvem quando atuam em outros componentes curriculares. Pelos relatos, constatamos que as condições de trabalho relativas à infraestrutura, à clareza curricular e ao perfil dos alunos facilita a abordagem dos professores de Dança nestes casos. DD5, professora do curso técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – ETEAB, vinculada à rede FAETEC, e também professora de Artes Cênicas na SME/RJ compara sua experiência em uma situação e na outra:

- *“Na FAETEC são aulas práticas, a gente tem todo um recurso de espaço, de oportunidade. Você tem uma sala de dança com espelho, com linóleo, com aparelho de som e as pessoas estão aqui fazendo um curso técnico em dança. Então fica muito fácil você trabalhar com aquilo que você estudou na faculdade, né? Eu dou aulas de clássico, de técnica clássica e dou aula de contemporâneo, atualmente. **Aqui é o paraíso das pessoas que se formaram em dança porque realmente você consegue aplicar, efetivamente, o que você estudou.** Já no município, é outra história.” (DD5)*

DD5 identifica que como professora do curso técnico de Dança mobiliza saberes construídos na formação inicial, razão pela qual considera o curso “o paraíso

das pessoas que se formaram em dança”. Como professora do componente curricular Dança no curso técnico, percebe o alinhamento entre os saberes desenvolvidos no curso de licenciatura em Dança e sua prática na escola. O mesmo não ocorre quando dá aulas na SME/RJ. A professora elenca como características positivas deste contexto a existência de sala de dança com espelho, linóleo⁵⁴ e aparelho de som e alunos interessados, que optaram por fazer um curso técnico de Dança. Ela diz que é possível realizar “tudo o que você pensa com esses meninos [do curso técnico], porque eles são muito abertos” (DD5). Coincidentemente, DD6 traz a mesma expressão para descrever os alunos do curso técnico de Dança, onde também é professora. Ela reflete sobre o que os diferencia de seus alunos em outras escolas da rede pública:

- “Eles são muito abertos. Por mais que também seja uma escola pública, não é uma escola para todos, até porque a gente ainda tem essa seleção, a gente tem essa seleção dos alunos para a FAETEC. Então, o aluno que se interessa para fazer um concurso para ir para uma escola técnica, ele já é um aluno diferenciado. Ele já um aluno que já vai mais focado.” (DD6)

O fato de trabalharem com alunos que optaram por fazer um curso técnico de Dança é destacado pelas duas professoras como um diferencial importante em relação ao que ambas encontram nas outras redes de ensino, onde atuam em componentes curriculares obrigatórios, em que não há a possibilidade de trabalhar apenas com os alunos, de fato, interessados em dança. Adiante neste capítulo nos deteremos na percepção que os licenciados em Dança tem de seus alunos na rede pública.

DD3 é professora do componente curricular Expressão Corporal na Escola Técnica de Teatro Martins Penna, pertencente à rede FAETEC, curso pós-médio de formação de atores. Segundo a professora, nesta escola as orientações curriculares são claras e do primeiro ao quarto semestres há uma ementa que ela deve seguir. Ela entende não dar propriamente aulas de Dança, mas lançar mão de ferramentas da dança para a “preparação corporal” e para o desenvolvimento da “construção da consciência do próprio corpo” desses alunos. Ela relata ter espaço para criar

⁵⁴Um tipo de tapete que forra salas de dança e palcos profissionais para maior segurança e melhor *performance* de bailarinos.

propostas adequadas às ementas e estar sempre atenta ao projeto geral da turma para o semestre quando faz seu planejamento. Ela afirma trabalhar “no diálogo com as ementas e com alguma coisa que não está explicitada nas ementas, mas que o grupo precisa saber”. (DD3)

Dança na Educação Infantil e na Educação Especial

Já a experiência de DD4 é bem distinta da dos demais. Ela é a única dos respondentes licenciados em Dança que atua na Educação Infantil e na Educação Especial. DD4 ingressou por meio de concurso público para a eede municipal de Mesquita, na Baixada Fluminense, em vaga para professor de Dança. No momento de nossa entrevista, DD4 estava atuando exclusivamente como professora de Dança na Educação Infantil nessa rede, mas relatou já ter dado aulas do sexto ao nono ano também. A participação de uma professora de Dança na Educação Infantil se integra em um projeto piloto, segundo DD4, já que até a sua entrada, só havia professores pedagogos na Educação Infantil. DD4 trabalha com bebês de quatro meses a três anos em duas creches municipais. Diz apoiar-se em documentos curriculares nacionais⁵⁵ para a Educação Infantil, “parâmetro movimento”, e partir da *shantala*⁵⁶ e da estimulação motora para chegar à dança. Assim descreve e comenta o trabalho que desenvolve na Educação Infantil:

- “Em Mesquita, a prefeitura lança um tema gerador que cada unidade tem o direito de desenvolver de acordo com o processo criativo. Por exemplo, nesse ano, o tema gerador foi Rio de Janeiro, então todas as músicas que eu trabalhei com eles foram músicas de artistas nascidos ou produzidos aqui. Eu trabalhei com samba com os bebês, eu levei bossa nova, e o trabalho ele tá sempre ligado à orientação da psicomotricidade. Eu sinto uma necessidade de desenvolver primeiramente a orientação espacial, porque eles vêm de uma urbanização extremamente confusa. É todo um processo para orientar a criança. Eu uso muitos jogos corporais e até dançantes para a criança se colocar em sala de aula. Eu faço uma roda, tem dias que eu coloco fita crepe no

⁵⁵ A professora diz se orientar pelos documentos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Conhecimento de Mundo/Volume III – Movimento, Ministério de Educação (BRASIL, 1998) e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Ministério da Educação (BRASIL, 2010).

⁵⁶ Técnica de massagem de origem indiana para bebês.

chão, outro dia eu coloco tecido, a criança senta na frente do tecido, outro dia ela senta atrás do tecido, outro dia em fila. Jogos até na hora dele manipular o material. Ele faz um movimento dançante para buscar o material e retira. Eu trabalho muito a psicomotricidade, sempre tentando levar esse tema gerador. Eles são muito pequenininhos, então desenvolver esse tema gerador na dança é muito complexo. Esse ano eu optei na Dança pela questão do repertório, porque fica um repertório diferenciado do que eles estão habituados a utilizar.” (DD4)

Pelo relato, constata-se que DD4 articula saberes da Dança e da psicomotricidade em sua atuação na Educação Infantil. Mesmo quando trabalha com bebês, busca trazer elementos da dança, relativos a sua formação inicial, como a preocupação com o espaço, o repertório musical adequado ao trabalho com Arte para essa faixa etária e o uso de jogos que chama de “dançantes”.

Na rede FAETEC, DD4 é professora de Dança na Escola de Educação Especial – ISERJ. Ela ingressou na rede FAETEC por meio de concurso para professor de Dança, deu aula no curso técnico de Dança da ETEAB e, por razões pessoais, pediu transferência para outra unidade. Na Escola de Educação Especial há Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, todas com professores especialistas. DD4 dá aulas de Dança uma vez por semana para uma turma de adultos com distintos tipos de deficiência. Acredita que apesar das dificuldades estruturais da escola, instalada em casas antigas cujas salas não comportam aulas de Dança, realiza um bom trabalho por poder contar com uma equipe de coordenação pedagógica competente e comprometida. Em sua entrevista não disse sentir-se despreparada para o desafio de ensinar Dança para adultos com deficiência. No depoimento que segue, ela relata como vem driblando a falta de infraestrutura para as aulas de Dança e como vem abordando a Dança nesta escola:

- “Nessa escola especial, eu dou aula numa quadra. Embora para a minha voz seja horrível, o lado bom disso é que ela é muito grande. E também tem uma garantia desse espaço no dia da dança. Apesar de nem sempre estar limpa, ter aquelas questões, porque o estado não pagou a empresa que limpa, o espaço é muito grande e eu sinto que [os alunos] têm uma liberdade. Eu trabalho muito improvisação com eles. Eu dou improvisação, três, quatro músicas por aula, no mínimo. E eles se sentem bem, porque eles não têm vergonha de fazer. A gente se poda muito com medo do que o outro vai pensar. Eles não têm isso. Então, eles fazem. Eles sentam, deitam no chão, com o tecido, com o

bambolê, com o material que eu der, eles se acabam nesse processo. Ali, eu sinto dificuldade de trabalhar com alguns grupos algumas questões de frase coreográfica, realmente, por causa da doença deles, mas o lado improvisar é incrivelmente rico.” (DD4)

DD4 é a única de nossas informantes que é professora do componente curricular Dança nas duas redes em que atua. A Dança é a base das propostas que descreve e, apesar das dificuldades que aponta, como a falta de infraestrutura e a as patologias dos alunos, mostra-se satisfeita com o trabalho que realiza e destaca o apoio de gestores competentes como elemento importante para superar os desafios que encontra.

Nos relatos apresentados, vimos que nossos informantes identificam elementos que consideram atrapalhar o ensino de Dança na escola. Todos os licenciados em Dança informantes de nossa pesquisa citaram a ausência de infraestrutura adequada para a realização das aulas de Dança na escola como a principal dificuldade que encontram em suas práticas. A rara existência de salas de aula para a Dança, de salas espaçosas que possam acolher turmas numerosas, sem mobiliário, com piso adequado, equipamento de som, proteção acústica para que as aulas não incomodem as demais atividades da escola, é apontada por eles como uma constante que faz com que a Dança não encontre seu lugar como Arte na rede pública. Destacam igualmente questões de ordem epistemológica, relativas à falta de clareza do que deveria ser o conhecimento da Dança na escola, do ensino da Dança na escola, ou do ensino de Arte conduzido por um professor licenciado em Dança, como algo que os coloca em “situação delicada”, para usar as palavras de DD3, em posição frágil diante de coordenadores, alunos e demais professores. O desconhecimento por parte dos coordenadores dos documentos de orientação curricular relativos ao ensino da Dança se associa às próprias orientações curriculares que tratam de conhecimentos gerais para o ensino da Arte, mas que raramente abordam a Dança colaboram para esse quadro. A cobrança por parte da direção para que tratem de conteúdos outros daqueles que trazem de sua formação inicial, em práticas polivalente ou com ênfase nas Artes Visuais, e, ainda, para que deem visibilidade ao seu trabalho por meio de um produto “palpável” (DD5), o que significa, em geral, algo “plástico” que se possa afixar no mural da escola, é também

trazida pelos informantes como questões que dificultam suas práticas docentes. Além destes aspectos já apresentados, os docentes identificam o perfil dos alunos como uma das dificuldades que enfrentam.

Na fala de nossos respondentes, os alunos apareceram com frequência. Turmas numerosas que mal cabem nas salas de aula; alunos desinteressados pelas aulas de Arte e afins, assim como pelas de Artes Cênicas; alunos que estão demasiadamente acostumados a estar sentados copiando e que não gostam de ser solicitados a participar de outro modo; alunos agitados, alunos apáticos; alunos que não parecem bem cuidados pelas famílias; alunos que precisam ser convencidos de que a aula de Arte vale a pena – todas são impressões recorrentes dos entrevistados. As vicissitudes do contexto socioeconômico em que as escolas e os alunos estão inseridos também são destacadas nos relatos dos professores como condicionantes que limitam seu trabalho como professores de Arte. A seguir, destacamos alguns comentários que exemplificam a percepção dos professores entrevistados quanto a seus alunos e ao contexto em que estes vivem:

*- “A outra dificuldade que eu vejo tanto na escola especial como lá em Mesquita é o maná de coisas sociais que as crianças concentram. Tem crianças que precisariam de trinta profissionais. São histórias muito tristes. Quando trabalhava de primeiro ao quinto ano, eu suprimi a hora da novidade, porque era só tragédia. Me dava vontade de chorar. Eu preferi trabalhar a relação professor/aluno. Quando eu via o lacinho na cabeça da aluna, dizia assim 'fulana, o seu lacinho tá lindo' e fazia uma festa, como se aquilo fosse a melhor coisa do mundo. Porque a história deles é muito triste. Do primeiro ao quinto, tem criança falando abertamente 'eu não sei quem é meu pai', o outro 'eu também não', e outro 'eu também não'. Por exemplo, na creche, eu vi uma criança chorando, sentada, dois anos e meio. Perguntei para ela 'Por que você está chorando?' e ela falou assim: 'Tia, o meu pai bateu na minha mãe'. Ai o pedagógico vai embora, né? Porque a gente não pode virar para trás com uma criança de dois anos e meio chorando por causa disso. Eu tentei procurar uma pessoa da direção para ver se atendia a menina. Chega um com um roxo, outro tá com dor de ouvido, escorrendo pus depois de não sei quantas semanas que a professora vem falando e é toda semana isso, né? **É um tsunami social dentro da escola e a gente não tem instrumento político para isso.** E nesse dia que essa criança chorou eu consegui integrá-la, daqui a pouco ela começou a chorar de novo, aí ela falou assim 'a minha mãe caiu'. Isso não é vida. Isso não é vida pra ninguém. Se para qualquer adulto isso traumatiza, imagina uma criança de dois anos e meio.*

E por aí vai. Esse perfil social... e que na escola especial também é bem triste. Bem triste mesmo.” (DD4)

- “Aquela escola é muito difícil. Esse ano nós tivemos uma perda de um aluno de quinze anos, morto pela polícia, lá na comunidade, saindo da escola, meio dia e meia. A gente perde alunos pro tráfico todos os dias, [alunos] que saem e evadem. Eu já estou lá há cinco anos. Alunos que eu vi pequenininhos no sexto ano, e que depois são chefes do tráfico. Hoje o meu objetivo primeiro é que eles se respeitem, que tenham consciência de que eles podem mais. Eles merecem mais do que o que é oferecido para eles, do que foi o script que escreveram para eles atuarem. As mães tem muitos filhos. Elas engravidam com quatorze, quinze anos. Vão trabalhar com qualquer coisa, vivem de bolsa família. E eu acho que hoje esse é meu objetivo. Não sei se eu consigo, porque é muito difícil conseguir, às vezes eu tenho turma com cinquenta alunos... é mostrar para eles que existe um outro mundo. Existe um outro universo. É muito pouco o que a gente pode fazer, mas às vezes o muito pouco que a gente faz é muito.” (DD6)

O contexto socioeconômico em que as escolas estão inseridas e o perfil dos alunos e de suas famílias afeta a prática das professoras, como descrevem. DD4 diz ter suprimido a “hora da novidade”, por exemplo, pois as crianças narravam situações de abandono e violência e tornava-se ainda mais visível o “tsunami social” em que se encontram. Já DD6 considera que o objetivo mais importante de seu trabalho, para além dos objetivos relativos ao ensino da Arte/dança propriamente ditos, é o de ampliar os horizontes de possibilidades de seus alunos como pessoas, para que saibam e acreditem que existem outros mundos. Também DD5 atribui à situação familiar dos alunos o estado de apatia e o atraso de desenvolvimento que identifica em parte dos alunos de suas turmas de Fundamental I. Ela diz:

- “Sinto uma perda dos valores familiares dentro da escola. Eu sempre fico reclamando. Aí chega num ponto que eu falo assim: 'Gente, mas isso é tudo uma questão da criança ter estrutura', sabe? Falando de criança ter estrutura, de ter alguém que cuide dela, de ter um horário para dormir (...) aí chega aquela criança lá na escola, muitas vezes, completamente abandonada, sabe? E aí você quer dizer para ela que existe o folclore e tudo mais e ela vive uma vida péssima. E você não consegue atingir aquela criança porque, enfim, ela fica ali apática. E aí acaba prejudicando tudo. Dentro de sala de aula meu maior problema é esse: é você ter uma turma totalmente heterogênea, crianças muito bem cuidadas, muito asseadas, os pais cuidam muito bem e acompanham e a criança já tá lá na frente. E tem outras que ainda estão com dificuldade na fala. Com oito, nove, dez anos

com muita dificuldade. Você não entende o que a criança fala. Se a oralidade dela está perdida, você imagina o resto, né? O aprendizado no geral, a corporalidade, tudo perdido.” (DD5, Artes Cênicas)

A percepção do mundo do aluno como problema apontada por nossos respondentes é senso comum em escolas localizadas em regiões pobres e periféricas ou que recebem alunos destes segmentos. Segundo Burgos (2012), é também recorrente por parte dos professores e gestores o entendimento de que as famílias dos setores populares são ausentes e distantes da escola e que esta ausência é em parte responsável pelo baixo interesse dos alunos pela escola e, conseqüentemente, pelo fracasso escolar. Esta impressão tem sido combatida por distintas pesquisas acadêmicas como a de Burgos (2012) que mostra que grande parte das famílias dos segmentos populares valoriza a escola e a entende como caminho não apenas para a mobilidade social de seus filhos como também de possibilidade para seus filhos de acesso mais amplo à cidade.

Burgos defende que em países como Brasil é necessário entender a relação entre a escola e o mundo do aluno atravessada pela desigualdade social que marca o país. Segundo o autor, investigar a relação entre a escola e o mundo do aluno oriundo de famílias dos segmentos populares

implica considerar que a sua relação com o mundo do aluno coloca face a face indivíduos que dramatizam posições marcadas por uma distância social que é tanto fruto da desigualdade social quanto das configurações específicas de sua ecologia urbana (nota da citação- não sei como colocar). O fato é que essa relação tem, de um lado, professores e gestores escolares representando o Estado e a cultura oficial e, de outro, estudantes e famílias pobres, em geral moradores de territórios que sofrem com alguma forma de segregação urbana, e que personificam uma cultura popular que não é valorizada pela escola. (BURGOS, 2012, p. 1018)

O desinteresse e apatia dos alunos também surgem nas reflexões de DD6, que se ressentiu de ter que convencer os alunos a estudar, pois se sente despreparada e incapaz para isso. Mostra que, no seu caso, o desinteresse dos alunos a desanima a investir nas aulas, fazendo com que o seu trabalho se torne medíocre, em sua avaliação, como relata:

- “Às vezes eu faço o maior sacrifício para conseguir montar uma estrutura. E me pergunto: ‘Cara, os alunos estão a fim?’ Não, eles

*não tão a fim. Eles querem uma nota para passar, para ir embora, para ficar no celular. Eu não estou dizendo que é um defeito só deles, pode ser uma dificuldade minha de lidar com essa dificuldade. Com essa apatia. Eu consigo muito bem trabalhar com quem quer. Eu não tenho o dom de convencer a querer. E isso tem que ser feito. **Para você fazer um trabalho com dança você tem que convencer eles e falar 'olha, isso é muito legal. Vamos fazer' e gritar, e acabar com a minha voz.** E eu tenho seis turmas lá. As vezes eu tenho que dar aula a tarde em outro lugar. É muita turma, é muita gente, e a gente acaba desanimando. Eu não vou acabar com a minha voz, agora uma hora dessas da manhã e eu tenho que chegar até as seis horas da tarde. Como? E muitas vezes eu mesma chego e digo: 'olha, gente, vou passar isso aqui no quadro'. Eu não tenho xerox, às vezes eu quero passar um texto, tenho que passar no quadro porque não tem xerox para todo mundo. Então acaba, a gente acaba se acomodando. Tudo faz você ficar medíocre. Você fazer um trabalho medíocre. Sei que tem pessoas que devem fazer, né? Mas eu falo de mim.” (DD6)*

A atitude de desinteresse dos alunos que DD5 e DD6 descrevem como atitude de apatia também é identificada por DD3, que tem como hipótese que a própria escola é em parte responsável por isso. Ela acredita que os alunos têm dificuldade em lidar com o próprio corpo em movimento, demanda da Dança, pois na escola a contenção motora impera:

- “No ensino formal tudo é feito para que você anule o corpo. A impressão que eu tenho essa. A própria dificuldade que os alunos têm quando eles têm esse espaço para lidar com o próprio corpo é uma barreira muito grande, porque tudo que a escola está fazendo é 'você tem que ficar sentado... você tem que ficar parado... você tem que copiar e absorver bastante conteúdo mental'. Então as coisas não têm uma relação integrada com aquele ser humano físico, objetivamente. É tudo bastante mental. Bastante racional. O corpo fica numa condição de muita repressão, né?” (DD3)

Na percepção de DD3, quanto mais indisciplinada é a turma, mais reprimida será pelos professores, o que acaba por ter impacto no trabalho que ela poderia ou não desenvolver em Artes Cênicas, como apresenta:

- “Às vezes eu encontro bastante dificuldade na própria turma, dos alunos com a questão de entrar em contato com o corpo. Eu tenho algumas hipóteses do porquê disso acontecer. Quando é uma turma considerada muito bagunceira, uma turma muito dispersa, uma turma que tem mais dificuldades de aprendizagem, normalmente, eles têm uma abordagem de muita repressão por parte dos professores das outras matérias. Então nas aulas de

Artes Cênicas comigo, eles ficam com bastante dificuldade de se expressar com o corpo.” (DD3)

Mas DD3 vê na Dança uma possibilidade de reverter a situação de repressão desses corpos. Diz sentir que “a função da dança na escola é de dar espaço para esse corpo, reorganizar e reelaborar esses conteúdos”, ainda que reconheça que isso “é quase utópico” e que são poucos os professores que conseguem fazê-lo “por conta dessas barreiras” (DD3).

4.2. Inserção dos licenciados em Educação Física em instituições da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro

Educação Física curricular e oficinas

As professoras de Dança licenciadas em Educação Física informantes desta pesquisa atuam na rede pública de ensino do Rio de Janeiro em escolas da SEEDUC para o Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos; em curso técnico de Dança da Rede FAETEC; em escolas ligadas à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ, para o Fundamental I, Fundamental II, Educação Especial e nos Núcleos de Arte; e em escola da rede municipal de Niterói. Nos Núcleos de Arte, alunos da Educação infantil ao Ensino Fundamental II têm aulas de Dança. Neste espectro amplo de atuação, nem sempre o ensino de Dança tem o mesmo peso nas aulas de Educação Física, como relatam as professoras. Em alguns casos, o trabalho se desenvolve tendo a Dança como base primordial, em outros, a Dança é um dos vários conteúdos abordados ou nem é tratada nas aulas de Educação Física. DEF4, por exemplo, professora de Educação Física para Educação de Jovens e Adultos, diz nesse caso só abordar a Dança em projetos pontuais, como explica:

- “Até daria para abordar [a Dança] dentro do currículo, porque Dança faz parte do currículo de Educação Física, porém, como é no curso noturno, a gente sabe que a prática não é obrigatória. Eles são respaldados pela lei por diversos motivos para não fazerem a prática. É difícil você trabalhar um conteúdo completo. Eu tento trabalhar Dança lá em projetos, com quem quer fazer e não como conteúdo de aula.” (DEF4, Educação de Jovens e Adultos)

Já na escola municipal em que dá aulas, a mesma professora vem conseguindo desenvolver um trabalho regular com Dança, pois as aulas de Educação Física funcionam em “sistema de oficinas”, em suas palavras. DEF4 descreve como isso se dá:

*- “Essa escola municipal trabalha com o sistema de oficinas. Nós temos nove tempos de Educação Física em turma e três tempos de oficina. Nós nos dividimos entre os esportes e a dança. Eu e a professora DEFX somos responsáveis pela oficina de Dança. Eu dou dois tempos de manhã para contemplar os alunos que estudam a tarde, e a DEFX dá aula à tarde para contemplar os alunos que estudam de manhã. **A oficina não é curricular**, porque a gente até traça um sistema próprio de avaliação, porque esse aluno que faz oficina não é isento da aula de Educação Física. A oficina é por grupo de interesse.” (DEF4)*

Também para DEF1, licenciada em Educação Física e bacharel em Dança, a oportunidade de desenvolver um trabalho exclusivamente com Dança na Educação Física só foi possível em oficinas extracurriculares para aqueles alunos que se interessam por Dança, como relata:

- “Quando eu entrei, a minha proposta para a direção da escola era trabalhar só com Dança. Só que como eu tinha feito concurso para Educação Física, e eles disseram que tinham carência, aquela história toda, não foi possível. Passou um tempo, eu fiquei com horário vago e perguntei se nesses tempos vagos eu poderia oferecer aula de dança para aqueles alunos que tivessem interesse. Aí, eles aceitaram. Aqueles alunos que quisessem permanecer na escola ficariam comigo fazendo aula de dança, entre o turno da manhã e o da tarde.” (DEF1)

Essa mesma professora, na escola do estado em que trabalha, diz seguir o currículo mínimo para a Educação Física, documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro, em que a Dança consta como um dos conteúdos a ser abordado, o que ela faz “em alguns bimestres” (DEF1).

A oficina por grupo de interesse surge nas falas das professoras como uma boa solução para que deem aulas exclusivas de Dança nas escolas, pois se relacionam apenas com os alunos que têm afinidade com a Dança e, por isso, menos resistentes; assim, também podem dar aula para turmas menos numerosas do que as turmas regulares. No entendimento de DEF4, a possibilidade de tratar do conteúdo Dança em oficinas extracurriculares permite que as aulas curriculares de Educação Física tratem dos demais conteúdos não contemplados nestas oficinas. Ela diz:

- *“Aqui na escola a gente nem se preocupa muito porque tem a opção da oficina, né? O que não isentaria a gente de trabalhar [com dança] para contemplar a turma como um todo. Mas por conta dessa possibilidade, da oferta dessa oficina no contraturno por área de interesse, a gente acaba deixando a aula de Educação Física para trabalhar [os demais conteúdos].” (DEF4)*

Ainda que identifiquem as vantagens do trabalho em oficinas por grupo de interesse, destacando os pontos positivos, reconhecem a heterogeneidade dos grupos, a ausência de espaço físico para as aulas e a presença descontínua dos alunos como limites que precisam enfrentar, como nos relata DEF1:

- *“Quando eu trabalhei com o grupo de interesse foi bem legal, porque os alunos estavam ali sem obrigatoriedade, então eles queriam aprender. Isso para mim já ajudou bastante. Era uma turma heterogênea, alguns alunos tinham mais facilidade corporal, outros não. Então, eu tive que começar do básico, fazer um trabalho de corpo com eles. Eu sei que a gente tinha o objetivo de fazer um projeto no final do ano, com todos os professores. Depois que eu fiz esse trabalho de corpo com eles, a gente começou a montar coreografias. E tem aquela questão de negociar, se vai ser com música, qual música vai ser. Então, a gente negociou uma música que tinha a ver com o projeto que eu tinha feito com o professor de história. Acho que era uma música do Caetano Veloso, falava sobre essa questão racial e depois uma música que eles quisessem. E assim, nós fizemos duas coreografias. Eu procurava direcionar, mas também aproveitar as coisas que eles faziam. E foi bem interessante.” (DEF1)*

Mesmo nestas oficinas de adesão voluntária, a professora aponta a heterogeneidade do grupo e a necessidade de negociação com os alunos. Quando indagada sobre onde e quando essas oficinas aconteciam na escola, DEF1 respondeu que as aulas de dança aconteciam nas salas de aulas e descreve o seu esforço e investimento pessoal para garantir as aulas:

- *“A gente chegava, era hora do almoço. Ai eu tirava as carteiras, conversava com o pessoal da limpeza, pedia para passar um pano. Porque nessa escola, em nenhuma das duas escolas, a gente tem um espaço livre, não tem uma sala que possa ser utilizada, específica para esse tipo de trabalho. Então, em qualquer uma das duas situações, sempre eu tive que ter esse trabalho de tentar, de catar um espaço.” (DEF1)*

Também DEF4 identifica a heterogeneidade do grupo e a descontinuidade da presença dos alunos como elementos que dificultam o desenvolvimento de seu

trabalho nas oficinas de Dança por grupo de interesse, além de questões relativas ao contexto socioeconômico em que a escola está inserida, como vemos abaixo:

- “A gente tenta desenvolver minimamente as técnicas básicas da dança, mas o nosso publico é muito rotativo, a gente não consegue ter continuidade no trabalho por conta de todo o contexto que a gente está inserido. O aluno que nunca teve uma vivência de dança, o aluno que chega para a gente no sétimo, no oitavo ano sem coordenação motora nenhuma... A gente tem que tentar adequar diferentes níveis e bem distantes de desenvolvimento técnico, de coordenação motora, dentro da mesma aula, durante dois tempinhos na semana. E, ainda por cima, conciliar com todas as outras questões. Questões sociais, né? A violência no entorno da escola, as questões pedagógicas da escola, porque a gente está inserido numa unidade de ensino.”
(DEF4)

Se por um lado a não obrigatoriedade das oficinas é uma vantagem, por outro, ela implica em frequência irregular por parte dos alunos, razão de queixa por parte da professora.

Além das turmas numerosas e da falta de espaço para a realização de práticas de dança, o preconceito de gênero é apontado pelas professoras como uma das dificuldades que enfrentam quando buscam introduzir a Dança na aulas curriculares de Educação Física. Uma das estratégias encontradas por DEF1 foi, por exemplo, não identificar como Dança algumas das propostas de Dança que desenvolve nas aulas curriculares, como explica:

- “Para mim é mais difícil, porque tem a questão do gênero, entendeu? Não são todos os alunos meninos que querem fazer, tem muita resistência. Eu sempre procuro não dar nomes, entendeu? ‘Aaah, vamos ter aula de dança’. Não. Vou chegando aos poucos, Passo um filme, converso. Uso filme. Muita negociação, porque na Educação Física eles têm muita ânsia por sair da sala e jogar bola. Já é o padrão deles. Então, eu sempre tento negociar: ‘vamos fazer essa primeira parte da aula’ – aí eu trabalho o conteúdo que eu quero – ‘dando tudo certo, a gente vai lá para fora e eu divido os grupos e aí vocês ficam mais livres.’ Eles têm essa necessidade. E com isso, eu sobrevivi (risos).”
(DEF1)

Como DEF1, DEF4 também reconhece o preconceito dos meninos em relação à prática de dança, mas acredita que há formas de driblá-lo como a introdução de outros estilos de dança, por exemplo. Na sua opinião,

-“A questão específica da Dança é só ainda aquela rejeição, aquele preconceito que tem em relação aos meninos fazerem a dança. E isso a gente consegue quebrar, quando coloca outros ritmos, quando tira aquele rótulo da dança como balé clássico, o bailarino com aquela malha... Então, dentro da escola, a gente consegue dar outra roupagem quando a gente trabalha outros ritmos, outros movimentos, a gente consegue os alunos.” (DEF4)

Como aparece nos relatos de nossas informantes, ainda é comum nos dias de hoje que as práticas corporais propostas em aulas de Educação Física escolar sejam desenvolvidas para meninas e meninos em separado, como já acontecia no passado. Segundo Francischi, Saraiva e Kleinubing (2012), esta divisão acaba “configurando um processo de segregação das atividades em relação ao gênero, fato que delimitou e ainda delimita a participação de alunos e alunas em determinadas atividades” (2012, p. 86). Assim, algumas atividades são prioritariamente direcionadas para meninas enquanto outras tendem a tornar-se exclusiva dos meninos. Francischi, Saraiva e Kleinubing (2012) citam a pesquisa realizada por Fraga (*apud* Francischi, Saraiva e Kleinubing, 2012, p. 87) sobre as práticas corporais em aulas de Educação Física para adolescentes, que confirma que a dança é entendida como “território” das meninas e o futebol como “território” dos meninos. Segundo a referida pesquisa, mesmo quando meninos e meninas vivenciam conjuntamente essas práticas em aulas mistas de futebol ou de dança, o que é cada vez mais usual, os jovens “ainda compartilharam visões e atitudes estereotipadas em relação às suas movimentações e atitudes” (2012, p. 87).

Os preconceitos dos alunos, citados por DEF1, DEF4 e DEF5, são ainda correntes na dança no contexto da Educação Física escolar que se mantém “permeada por relações de gênero estereotipadas”, o que faz com que, muitas vezes, os meninos que pela dança se interessam sejam “expostos e julgados como homossexuais” (2012, p. 87).

Também Strazzacappa (2001, p. 49) afirma que os estereótipos de gênero se manifestam nas posturas preconceituosas em relação à Dança de professores e diretores de escola e como também de alunos, que tendem a identificar a dança como uma atividade feminina. A autora acredita que este preconceito é uma das razões para a frequência com que professores buscam nomear de outro modo as práticas de dança que propõem. “Expressão corporal”, “movimentos expressivos” e

“jogos dramáticos” são algumas das designações usadas pelos professores para suas aulas de Dança na escola, na tentativa de driblar o preconceito com a ideia de uma “aula de dança”. Recurso que DEF1 diz lançar mão quando desenvolve propostas de Dança na escola, enquanto DEF4 busca driblar esse preconceito dando uma outra “roupagem” às aulas.

Ampliar o conhecimento de alunos, apresentando-os a diversidade de propostas de danças que existem no mundo, muito além de danças de matrizes europeias como o balé clássico, por exemplo, pode se constituir como um meio interessante de discutir as relações entre dança e gênero, como indica Marques (2003). A prática e o estudo das danças populares brasileiras, da dança de salão, das danças urbanas ou ainda da dança contemporânea se apresentam como meios de compreender o modo como identidades de gênero se articulam em distintos estilos de dança, o que permite problematizar essa questão e ainda tratar da diversidade cultural, auxiliando a desconstrução de estereótipos, de posturas rígidas e preconceituosas.

Marques (2003, p. 55) nos apresenta algumas possibilidades nesse sentido:

Nas propostas práticas criativas corporais, por exemplo, as meninas podem perceber que experimentar a criação de danças fortes, firmes e diretas não significa que sejam menos femininas e que, ao contrário, a força não pertence necessariamente ao sexo masculino. Do mesmo modo, incentivar os alunos a experimentar e discutir possibilidades de movimentos leves e indiretos (tradicionalmente em nossa sociedade associados ao feminino) pode levá-los a perceber que não “perderão sua virilidade” caso se expressem com mais delicadeza. Assim, processos de criação refletidos, escolhidos, estruturados e embasados poderão abrir o leque de possibilidades de expressão e de comunicação não somente entre gêneros, mas principalmente *sobre* os gêneros em sociedade.

Também nossa pesquisa aponta para a predominância de mulheres no ensino de Dança, uma vez que dentre os 29 respondentes do questionário exploratório há apenas 3 homens e no conjunto dos 12 entrevistados só há um homem.

Com mais de vinte anos de atuação como professora de Educação Física na rede, na época de nossa entrevista atuando apenas em Núcleos de Arte, DEF3 avalia que o preconceito de gênero, tanto nas escolas quanto nos Núcleos de Arte, é menor atualmente do que quando ingressou nas escolas como docente. “Eu não recebia

meninos. Pouquíssimos meninos em 1995. Hoje eu recebo muitos meninos” (DEF3). Apesar de nas décadas anteriores perceber um preconceito maior, ela acredita que o fato de ter podido, durante alguns anos, como professora de Educação Física curricular na rede municipal do Rio de Janeiro, trabalhar com conteúdos de Dança desde a Educação Infantil, possibilitou que meninos e meninas crescessem tendo práticas de dança, o que acredita ter ajudado para que não houvesse preconceito relativo a esta atividade. Ela relata como fazia na fase em que acompanhava, como professora de Educação Física, todo o percurso escolar das turmas:

- “Eu vivi essa coisa da dança desde o jardim até quase o finalzinho do segundo segmento. No início, todos os meninos das turmas dançavam, não existia essa distinção, porque eles entendiam que ali tinha movimentos e ali os meninos estavam participando de uma elaboração cênica, eles entediavam que aquilo ali era importante. Nos dias de chuva, eu passava espetáculos para eles assistirem, então as crianças iam compreendendo. Agora, se você pegar um aluno que nunca fez dança, se você enfia esse professor no sexto, no sétimo, no nono ano, que eles estão se formando e diz 'agora você vai ter aula de dança no último ano', numa turma de quarenta, sem espaço físico, para um menino que nunca teve aula de dança, como o professor vai se virar? Sem espaço físico, sem estrutura para tentar estar quarenta pessoas, dentro de uma sala de aula...” (DEF3)

A introdução da Dança já na Educação Infantil e a construção junto aos alunos da importância deste conhecimento são apontados pela professora como fatores que podem fortalecer a presença da dança na escola. Nesta fala, ela manifesta a preocupação com os professores que se veem obrigados a abordar a dança como um dos conteúdos da Educação Física de modo pontual no Fundamental II sem que os alunos tenham tido contato anterior com a dança e sem condições de infraestrutura para acomodar aulas de danças para turmas tão numerosas, o que do seu ponto de vista é muito difícil.

Ainda que tenha acompanhado as turmas da Educação Infantil ao Fundamental II em aulas de Educação Física da rede municipal do Rio de Janeiro, essa mesma professora relata só ter conseguido “desenvolver a dança para a Mostra de Dança”. Para este fim, contava com a colaboração de duas colegas, também professoras de Educação Física. A professora destaca que o resultado cênico

alcançado era próximo do que conseguia como professora de Dança no Núcleo de Arte, como explica:

-“Como professora de Educação Física, eu só conseguia desenvolver a dança para a Mostra de Dança. A escola foi selecionada por muitos anos para a mostra final. É uma seleção. Há um primeiro momento entre a CRE, num segundo momento as melhores coreografias, os melhores trabalhos vão para essa mostra regional final que é na UERJ. Eu consegui levar várias vezes esse trabalho e equiparar a nível de observação cênica, de qualidade cênica, equiparar os dois momentos [ela se refere ao trabalho que ela própria desenvolvia no Núcleo de Artes], os dois espaços, mas com muita diferença. Porque na escola, eu só conseguia trabalhar porque eu juntava duas aulas de Educação Física, duas turmas diferentes. Então eu trabalhava sempre com cinquenta, sessenta alunos. Essas duas professoras me ajudavam muito. Porque se não fosse assim, não teria condições de em quarenta ou sessenta minutos dar nada de dança para ninguém.” (DEF3)

A Mostra de Dança, vinculada ao setor de extensividade da SME/RJ, como já vimos no Capítulo 1, reúne há mais de três décadas coreografias construídas em escolas e Núcleos de Arte ao longo do ano letivo. A mostra surge na fala de DEF3 como estímulo para abordar a Dança na escola com todos os alunos da turma. Além da Mostra, as datas festivas se apresentam como oportunidade de trazer a Dança para as aulas de Educação Física, ainda que enfrentando dificuldades como a falta de um local apropriado e as turmas numerosas, como nos apresenta a mesma professora:

-“Toda vez que tinha eventos, eu não dava aula de Educação Física e a gente trabalhava em cima de uma temática para o evento do dia das mães, por exemplo. Eu trabalhava com a turma inteira então eram grandes movimentos. Consegui trabalhar com eles depois que eles foram me conhecendo e a gente conseguiu ir conhecendo o corpo... Eu começava a trabalhar os movimentos e falava: ‘não, agora é só braço’. Eles conseguiam ter noção do espaço, porque eles usavam o palco. Consegui fazer movimentos mais complexos, movimentos de entradas com velas, por exemplo. Eles acendiam, faziam um movimento circular e voltavam para a cena, como na história do Lampião que a gente fez. Então tinha movimentos complexos que ficavam bonitos. Só que eu trabalhava com cinquenta dentro de uma quadra. A aula acontecia na quadra. Os ensaios aconteciam no pátio, com criança passando pelo meio do corredor. É uma dificuldade muito grande. É uma quadra suja, um pátio passando um monte de gente...” (DEF3)

DEF5, no momento de nossa pesquisa já aposentada da rede municipal do Rio de Janeiro, onde atuou por 25 anos como professora de Educação Física

curricular e também em Núcleos de Arte, conta com entusiasmo ter conseguido, ao longo de sua vida profissional na rede municipal do Rio de Janeiro, aproximar os meninos da dança em suas aulas de Educação Física curricular. Ela recorda:

- “Eu dava aula de dança na escola dentro da aula de Educação Física. E eu pedia pras pessoas, pros diretores. Dava aula para todos os alunos, meninos e meninas. Em algumas escolas, na minha primeira escola, tinha um professor que dividia, ele ficava com os meninos e eu detestava aquilo. Então eu começava a cativar os meninos pra virem pra minha aula. E eu falava: ‘se vocês fizerem minha aula, depois eu dou o tempo de basquete, de futebol misto’. Eu sempre tive umas artimanhas assim. Sempre fui conversando, porque era a minha forma de lidar com que aquele público, com aqueles meus pares, diretora, coordenadora pedagógica, orientadora, para que me deixassem fazer trabalho de dança. Porque eu ia pra Educação Física, então se um aluno quisesse bola, eu tinha que dar bola, mas eu, com a minha lábia, sempre convencia os alunos que antes de jogar bola, eu tinha que fazer um trabalho.” (DEF5)

DEF3 e DEF5, ambas com mais de 20 anos de atuação profissional como professoras de Educação Física na Educação básica mostram que ao longo dos anos desenvolveram competências e habilidades que permitiram que driblassem as condições adversas e realizassem suas propostas de dança, os saberes da experiência, na acepção de Tardif (2012). DEF5 exemplifica no trecho que segue algumas estratégias que adotava para lidar com as turmas heterogêneas e manter o interesse dos alunos:

- “Sempre fiz atendimento diversificado, dividia os alunos por intimidade que eu dizia corporal, né? ‘Quem já fez alguma coisa? Quem não fez?’. Fazia aquela anamnese na primeira aula e dividia: ‘então você vai ser monitor junto comigo.’ (...). Porque isso é uma forma de você pegar aqueles mais encapetados e botar como líder. E é ótimo! (...) Os mais difíceis eu botava pra ser os meus ajudantes. Lá na FAETEC, eu dividia [os alunos]. A minha aula de dança é diferente. A gente começava aquecendo, fazendo um trabalho mais punk, e fazia um trabalho de criação. Eu sempre dei aula assim, separando em grupos pra criar. E após aquela criação, a gente juntava a criação de um grupo com a do outro, fazia um trabalho coreográfico a cada aula. Isso dava um empoderamento muito grande à minha aula porque eles viam um progresso, eles mesmos percebiam. De uma semana pra outra, no máximo em quinze dias, a gente tinha que equalizar e equacionar alguma coisa... e aí isso causou uma grande adesão lá na ETEAB.” (DEF5)

Professora de Educação Física na rede municipal do Rio de Janeiro desde 2003, DEF2 relata ter atuado em diferentes contextos como professora de Dança, em Núcleos de Arte, em projetos de Educação Especial e como professora de Educação Física nas escolas abordando a dança, o que considera uma vantagem de trabalhar na SME/RJ:

- “A gente pode flutuar na rede, tanto é que eu já trabalhei em vários lugares. Isso é bom. De uma certa forma, é bom porque eu tive experiência desde o jardim até o último ano do Ensino Fundamental, até com deficientes. Então, isso é bom.” (DEF2)

No momento da entrevista DEF2 atuava com Dança para pessoas com deficiência e sem deficiência, em aulas de Educação Física em uma escola municipal e no Instituto Helena Antipoff,⁵⁷ no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência – CIAD, locais em que relata realizar um trabalho exclusivo com Dança. No entanto, nas escolas em que trabalhou como professora de Educação Física anteriormente, declara que a dança era somente um dos conteúdos abordados nas aulas e aponta a falta de infraestrutura e a posição dos gestores que não criam condições para que as aulas de Dança ocorram como pontos a serem enfrentados para a presença da Dança nas aulas de Educação Física:

- “[a dança] é um dos conteúdos. É muito difícil eu conseguir atender as necessidades da turma toda ou haver essa conquista com a direção. Porque, às vezes, depende da negociação desse professor com a direção para priorizar pelo menos seis meses só com a dança. Ou esse diretor faz uma sala de aula na escola, o que é super difícil. É difícil conseguir um espaço, porque há briga por espaço, há falta de espaço, né? (...) Na escola (...) não tem muita estrutura, né? Nas escolas, os professores têm que dar aula na quadra. Acho que já dificulta bastante você trabalhar em um calor, com sol. (risos) Tem quadras que são cobertas, outras não são. Assim esse trabalho com a dança fica um pouco limitado. Não dá para ir para o chão. O chão é de asfalto. Fica um pouco mais complexo trabalhar a dança. Mesmo assim, dá para trabalhar mais em função das festas. Fica tudo girando em torno das festas.” (DEF2)

Nota-se pelas falas de DEF5, DEF1 e DEF2 a necessidade de convencer direção, coordenação e alunos para que as deixem “fazer trabalho de dança” (DEF5).

⁵⁷ Órgão da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro responsável pela Educação Especial (RIO DE JANEIRO, 2015).

Ainda que a dança seja apontada como um dos conteúdos de aulas de Educação Física na educação básica, como atestam documentos curriculares nacionais e locais como os PCNs, a BNCC e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, nossas respondentes não se viram solicitadas ou acolhidas por parte de gestores, coordenadores e alunos para que abordassem esse conteúdo. Também DEF1 narra todo o seu empenho para criar condições para dar aulas de Dança nas escolas e mostra como partiu dela a proposta de oferecer oficinas de Dança para grupos de interesse em seus horários vagos e que a direção da escola apenas “aceitou”. Percebe-se que, no caso dessas professoras, abordar a Dança na escola partiu da iniciativa das mesmas de partilhar seus conhecimentos de dança com os alunos. E para isso precisaram lançar mão de muita “lábria” (DEF5) e “negociação” (DEF1 e DEF2). Pelos depoimentos de nossas informantes, com exceção de DEF5, a dança é um conteúdo abordado apenas eventualmente nas aulas de Educação Física curricular e as festas, comemorações e mostras apresentam-se como pretexto para que possam realizar projetos com Dança.

DEF5 ingressou como professora da rede FAETEC em 1999, por meio de concurso para professor de Dança para o Ensino Médio. Ao chegar na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch afirma ter enfrentado resistência por parte da direção para que pudesse desenvolver aulas de Educação Física tendo a Dança como eixo, mas foi recebida com interesse pelos alunos:

- “Fiz prova pro primeiro concurso que tinha Educação Física/dança moderna, então já havia um olhar naquela época, em 98... Quem homologou o concurso já pensou em alguns profissionais de Educação Física que só trabalham com dança. (...) E aí eu comprovei minha experiência, fiz prova pra dança moderna, passei bem e fui chamada em fevereiro de 99... Quando eu cheguei, era uma escola técnica que tinha propaganda e marketing, tinha turismo, administração, tem produção de eventos e tem produção de audiovisual. Era uma escola voltada pra essa coisa da comunicação mesmo. Você vê alunos ávidos de trabalhar criatividade. Quando eu cheguei, me tornei professora de Educação Física para o Ensino Médio. Tinha uma coordenadora que falava assim 'não, você fez Educação Física/dança moderna, mas você tem que trabalhar com tudo', aí eu botei o pé, fui e falei 'não, senhora, você tá errada. Eu fiz pra dança'. E aí eu mostrei pra direção 'eu só vou trabalhar com dança'. E aí a direção acatou, falou 'tá, você pega as turmas e você divide com basquete', 'Ótimo, divido com basquete, mas eu

tenho que ter a opção dos meninos poderem fazer comigo e as meninas poderem fazer com eles, ok?', 'ok'. Nisso as minhas turmas ficavam com quarenta alunos e a turma de basquete ficava com dez, vinte, no máximo. Ai eu abri outra turma, ficava com trinta e cinco alunos. Chegava a ter turma com cinquenta alunos, era uma loucura, mas o que ia fazer? Eu queria. Eu já tinha aquela coisa de querer desenvolver dança. E acabava que com esse meu domínio de turma, eu conseguia fazer grandes coisas, sabe?" (DEF5)

Estimulada pela grande adesão dos alunos à prática de dança e inspirada pela experiência desenvolvida nos Núcleos de Arte da SME/RJ, DEF5 propôs aos demais professores de Arte da escola que criassem um projeto de oficinas não obrigatórias no contraturno, uma vez que se sentia mais próxima dos professores de Arte do que da equipe de Educação Física, segundo ela. Juntos, convenceram a direção da escola e criaram um Núcleo Educacional em parceria, sobretudo, com o professor de Teatro da escola. Ao final do primeiro ano destas oficinas no contraturno, DEF5 e o professor de Teatro decidiram criar uma companhia de dança e teatro com os alunos, a companhia de atores e bailarinos Adolpho Bloch, cujas atividades se desenvolvem desde então. Estas oficinas e a companhia foram o embrião do curso técnico de Dança, idealizado e coordenado por DEF5. A passagem por essas oficinas e pela companhia de atores e bailarinos Adolpho Bloch foi experiência determinante na edificação de saberes de Dança para duas informantes de nossa pesquisa, ambas licenciadas em Dança, como veremos no próximo capítulo. DEF5 atua na presente data como professora de Dança no curso técnico de Dança, curso de cuja criação participou ativamente, em equipe composta também por professores licenciados em Dança e em outras áreas.

Núcleos de Arte

Duas de nossas informantes são professoras de Dança em Núcleos de Arte e duas outras já deram aulas no Núcleo de Artes e depois se desligaram. Nos Núcleos de Arte, projeto ligado ao setor de extensividade da SME/RJ, alunos da rede municipal do Rio de Janeiro da Educação Infantil aos 18 anos têm acesso a aulas de dança de diferentes estilos, como balé clássico, jazz dance, hip hop, dança

contemporânea, dança moderna e sapateado, dentre outros. As aulas são oferecidas no contraturno, para que os que estudam de manhã ou à tarde possam frequentá-las. DEF3 tornou-se professora dos Núcleos de Arte ainda nos anos 1990 e considera que nos dias atuais, o projeto está muito diferente do que foi no final da década de 1990. Ao longo de seu depoimento, DEF3 mostrou-se bastante crítica aos rumos que a dança tomou na SME/RJ nos últimos anos. Na visão desta professora, no início dos anos 2000 houve um importante investimento desta secretaria na qualificação de professores para o ensino de Dança e no desenvolvimento dos Núcleos de Arte e a partir do segundo mandato do Prefeito César Maia⁵⁸ houve o que chamou de “involução”. Ela partilha suas impressões sobre os Núcleos de Arte e sobre as mudanças que ocorreram:

- “Esse projeto, no início, foi muito bem pensado. Foi pensado para atender não só as crianças da rede, mas a comunidade no entorno. Depois ele sofreu redução. Sofreu várias reduções a nível de atendimento. Eles reduziram a dez por cento o atendimento dessa comunidade do entorno, então ficou basicamente para os alunos da rede. E as mães, que também eram atendidas na época, deixaram de ser atendidas.

Na época [em que foi criado], nós tínhamos um período de capacitação todo o mês de julho. Nós tivemos contato direto grandes pensadores sobre a dança e a Arte, palestras em congressos, e congresso de arte e educação. O projeto foi muito bacana, realmente. Foi um momento muito bom para a rede municipal. Hoje a gente vive um processo involutivo, infelizmente, mas na época não. Desde que o projeto foi criado, nós temos um período de centro de estudos conjunto, com todas as artes, com todos os professores e a chefia. É um planejamento. É dado por projeto pedagógico. Existe uma temática todo o ano que é desenvolvida com todas as linguagens em comum e, no final do ano, existe um fechamento desse projeto, com todas as linguagens, num espetáculo, com um roteiro que é construído, elaborado em conjunto. Com o passar do tempo, esse projeto foi perdendo a sua possibilidade de crescer, foi reduzido. Várias unidades foram fechadas a ponto de nossa (unidade) ter sido fechada há dois anos e nós tínhamos onze professoras. Hoje só temos quatro, acho que eles estão esperando que a gente se aposente para acabar o projeto. (...)

Jogaram a gente, há quatro anos, dentro de uma escola em Higienópolis. Então o Núcleo praticamente acabou. Ai a gente começou a atender uma outra clientela, porque é uma outra

⁵⁸ Cesar Maia foi prefeito da cidade do Rio de Janeiro de 1993 a 1997, de 2001 a 2005 e de 2005 a 2009.

realidade. Agora que são os alunos do Jacaré, Jacarezinho, Complexo do Alemão e do entorno de Bonsucesso e Higienópolis. É uma carência muito grande. É incrível como eles conseguiram detonar a importância da Arte numa maneira geral porque, na época, os professores do Núcleo de Artes se tornaram referência de Arte dentro da grade. Então a ideia inicial, naquele período de implantação, era que os professores transmitissem essas experiências para os professores da grade, as experiências mais positivas, como que a gente conseguia trabalhar isso, mesmo tendo um espaço privilegiado de preparo, material, mesmo tendo espaço para atender a esses alunos. Transmitisse como que a gente via a possibilidade desse professor da grade adequar algumas atividades em sala de aula, fazendo alguma ponte entre os professores e os Núcleos que seriam transformados em centros capacitadores e as escolas indicariam esses alunos para a gente. Mas tudo isso caiu por terra. Teve uma redução enorme. Nós éramos quatorze núcleos. Acho que hoje, se não me engano, são seis ou sete. E não existe mais esse reconhecimento, muito pelo contrário, o que existe é o desconhecimento total.

Não existe esse intercâmbio entre o núcleo comum dos professores e os Núcleos de Arte. Existe até uma rivalidade. Porque como esses projetos se colocam em evidência, o projeto de dança, a mostra de dança, o projeto poesia na escola, todas as escolas participam e os Núcleos de Arte também. Acaba tendo rivalidade, e os professores dizem assim 'ah, que o fulano trabalha assim... ele tem mais possibilidade, o trabalho vai ter que ser um pouco melhor'. E aí começou uma espécie de boicote na direção das escolas onde os Núcleos de Arte são inseridos. E o que era para ser um boom, a gente deveria estar lotado de aluno e fazendo um trabalho bacana!" (DEF3)

DEF3 destaca a piora das condições materiais de trabalho para a dança, como a perda de salas bem equipadas e de auditórios; a redução do público atendido e a mudança do perfil dos alunos, hoje moradores de áreas violentas da zona norte do Rio de Janeiro; e a falta de integração entre atividades dos Núcleos de Arte e das escolas como mudanças negativas dos últimos anos deste projeto. Ela acredita, e lamenta, que essas mudanças apontem para a redução ou mesmo a extinção do projeto no futuro próximo, como resultado da mudança de prioridades da secretaria quanto ao trabalho de dança.

Já DEF4 tornou-se professora da SME/RJ em 2008 e só mais tarde passou a atuar no Núcleo de Arte que funciona em um prédio anexo da escola em que é professora de Educação Física. Ela não fez parte do primeiro momento de atuação dos Núcleos de Arte, ao qual DEF34 se refere com nostalgia. As aulas de Dança de

DEF4 acontecem em um auditório amplo, com espaço para dança e espelhos nas paredes, para turmas de vinte alunos ou mais, já que, segundo a professora, há muita evasão e a recomendação da secretaria é que haja o mínimo de vinte alunos por turma, informação que a fala de DF3 confirma. DEF4 identifica alguns problemas comuns no trabalho que realiza no Núcleo de Arte e nas oficinas extracurriculares que ministra na escola em que trabalha, como “público com uma diferença muito grande de nível de desenvolvimento motor (...) e a falta de continuidade dos alunos” (DEF4). Na sua avaliação, estas questões dificultam o aprofundamento do trabalho técnico também no Núcleo de Arte. Assim DEF4 discorre sobre o trabalho no Núcleo de Arte:

- *“O Núcleo de Arte já é um trabalho bem específico para as artes, então lá no núcleo, eu dou aula de jazz, de sapateado, né? Tem aula de baby-class... Esse ano eu não fiquei com a turma [de baby-class], mas as turmas são bem específicas. (...) Eu divido por turmas por modalidade. Esse ano a gente conseguiu deixar um horário específico para ensaio e nesse ensaio são aquelas alunas que têm interesse, têm maior participação, maior engajamento. A gente usa para ensaiar coreografias que a gente leva para a mostra regional, para se apresentar na mostra municipal... porque o núcleo sempre está envolvido nos eventos da SME, da CRE. Por exemplo, ontem, minhas alunas foram dançar. Quando tem formatura, evento, o núcleo é sempre convidado e a nossa escola também por conta do trabalho que a gente desenvolve aqui.” (DEF4)*

DEF4 afirma criar as coreografias que depois ensina e ensaia com as turmas. Diz tentar trabalhar “técnica” nas aulas de Dança no Núcleo de Arte, como aponta na fala que segue:

- *“Eu tento trabalhar técnica, eu trabalho técnica, mas o foco não é muito na técnica, né? A técnica vai sendo trabalhada de forma contínua, mas sem ser intensa. (...) Porque eu acho que o foco da minha aula acaba ficando para a parte rítmica, de fazer com que as alunas entendam o ritmo, comecem a perceber o ritmo, que muitas chegam sem essa percepção. Depois, na montagem coreográfica, eu vou trabalhando técnica dentro daquela proposta. E em algumas aulas específicas, eu faço um trabalho de técnica específica. Chão para alongamento, grand-battement, algumas sequências de centro, né? Enfim, assim que eu trabalho as técnicas mais especificamente.” (DEF4)*

A fala de DEF4 indica semelhanças entre as aulas que desenvolve no Núcleo de Arte e práticas correntes dos cursos livres, as academias de dança. O fato de a

professora criar as coreografias que são ensinadas aos alunos e ensaiadas com objetivos de apresentação, a divisão das aulas pelo o que a professora trata como “modalidades” de dança como o jazz e o sapateado e a existência de *baby-class* sugerem que as academias de dança são referência para o trabalho que desenvolve. As aulas de *baby-class* são oferecidas em academias de dança e como cursos extracurriculares de escolas particulares para crianças muito pequenas, algumas que recém começaram a andar, mas que se vestem de collants e saias cor-de-rosa e copiam formas e posturas que remetem ao balé clássico, antes de terem idade para efetivamente poderem dançar. Os exemplos de trabalho de técnica a que DEF4 se refere como “chão para alongamento, *grand-battement* e sequências de centro” reforça a impressão de que o que chama de técnica se aproxima do trabalho técnico do balé clássico, por exemplo. De modo explícito, DEF5 assume ter usado como referência no início de sua carreira de professora de Educação Física na rede pública as aulas das quais participava em academias de dança, primeiro como aluna e depois como professora, e diz: “no início, eu procurava reproduzir uma aula de academia, bem no início, mas eu não me satisfazia com aquilo porque a aula da academia não me satisfazia, nunca me satisfiz” (DEF5).

A heterogeneidade das turmas dos Núcleo de Artes, em que se misturam alunos de distintas faixas etárias, também é ressaltada por DEF3 como um fator que dificulta o trabalho a ser desenvolvido. Mais uma vez, a professora compara sua realidade atual de trabalho com o momento anterior em que sentia ter melhores condições de desenvolver suas propostas de dança:

-“Nisso o projeto também se descaracterizou. Nós tínhamos a base e a continuidade... separávamos por faixa etária, separávamos por linguagem. Hoje a gente consegue separar em três modalidades: dança livre, iniciação ao balé e hip hop. Por que essas modalidades ficaram? São as modalidades que a gente ainda vê uma grande procura e a dança livre foi uma possibilidade de a gente poder trabalhar com qualquer modalidade. (...) Eu dou aula de dança livre, dou iniciação ao balé e dou aula de hip hop (risos). A gente também tem que se adaptar à procura que vem de fora, porque nós temos uma obrigatoriedade de vinte alunos, no mínimo, em cada turma. Dança livre não é um estudo definido. Eu jogo elementos da dança contemporânea, eu jogo elementos da cultura popular, teve uma época que a gente sapateou mesmo sem sapato...” (DEF3)

Tanto DEF3 como DEF4 se referem às distintas linhas de dança como o sapateado, o jazz, o hip hop como *modalidades* de dança. O uso do termo *modalidade* para designar a dança, termo do jargão esportivo, é criticado pelo campo da dança, por forçar a aproximação da dança com o esporte. O uso deste termo é também corrente nos festivais competitivos de dança, assunto que abordaremos no próximo capítulo, que acabam por reforçar a associação da dança com o esporte pela situação de competição, mal vista pelos campos da dança que entendem a dança como Arte.

DEF3 diz trabalhar por módulos em suas turmas do Núcleo de Arte e busca desenvolver as propostas coreográficas em parceria com os alunos, como descreve a seguir:

- *“Trabalho o corpo, o espaço, tempo e ritmo. A gente vai trabalhando por módulos e todo o bimestre a gente divide por bloco, mesmo que não tenha muito como separar, mas só para a gente iniciar com um foco. Como as turmas são sempre mistas, não temos mais os módulos de continuidade e iniciação, porque alguns alunos permanecem, outros chegam e saem durante o processo, o tempo inteiro. Quando estamos próximos de uma mostra de dança, que é o grande evento que ainda acontece dos núcleos de arte, a única possibilidade que essas crianças têm de subir no palco, a gente trabalha em torno desse evento, construindo um processo coreográfico, ainda que não seja obviamente somente esse o objetivo. Primeiramente, a gente vai desenvolvendo esse contato com o corpo, vai explicando a história da dança – tem um painel na sala construído sobre os pontos da dança específico –, onde cada modalidade surgiu: dança primitiva, dança livre, o jazz e o sapateado. Conta um pouquinho da história da dança e mesmo assim não é muito. A dificuldade que se tem de trabalhar com essas crianças é muito grande, porque eles chegam de uma ausência total da importância dessa formação e com vontade de aprender a dançar e acabou. 'Eu quero fazer uma coreografia X' e acabou. E lá, como a gente trabalha em cima de um tema, a preocupação é conversar sobre esse tema, é pensar o que eles tem de conhecimento, o que esse corpo pode fazer junto com essa proposta temática, e ir agregando. Tirar deles movimentos e fazer um processo pedagógico que vá levando a construção gradativa dessa coreografia. Essa coreografia não é pronta de início e não é enfiada pela goela abaixo. A gente vai construindo diariamente com o grupo de alunos.*

A professora relata abordar em suas aulas no Núcleo de Arte conteúdos da história da dança e desenvolver um processo pedagógico em parceria com os alunos,

que culmina na construção da coreografia para a Mostra de Dança, apesar de identificar a resistência dos alunos que, do seu ponto de vista, gostariam de, simplesmente, “aprender a dançar e acabou”. Pela sua fala, percebe-se preocupação quanto à metodologia adotada com referências à Teoria Fundamentos da Dança, distante do trabalho usual das academias de dança.

Na visão de DEF2, no Núcleo de Arte, com exceção das turmas para crianças pequenas, o trabalho de dança tende a ser orientado para realização de “um produto final”. A professora, assim como DEF3, engaja os alunos no processo de trabalho, como afirma:

- “Eu, normalmente, gosto de trabalhar em parceria com os alunos, esse processo criativo e tal. E chega-se ao produto final. Mas gira muito em função disso, né? Os alunos chegam crus, não sabem nada. Agora, no baby class já dá para você fazer um trabalho mais dança criativa, né? Funciona de uma outra maneira, tem um outro viés, dá para explorar um pouco mais.”

Ainda que as professoras tenham críticas ao funcionamento atual dos Núcleos de Arte, percebe-se que os Núcleos de Arte oferecem condições melhores para que desenvolvam suas aulas de Dança do que as escolas em geral, como salas adequadas à prática de dança e alunos que optaram pela linguagem da Dança, ainda que com presença descontínua.

Educação Especial

Das professoras de Educação Física entrevistadas, DEF2 é a única cujo trabalho voltou-se para a Educação Especial. Ela é responsável por aulas de Dança do Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência Mestre Candeia (CIAD), ligado ao Instituto Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação responsável pela Educação Especial da rede municipal do Rio de Janeiro. No CIAD, alunos com deficiência com idade a partir de 18 anos podem participar de oficinas de Música, Teatro, Artes Visuais, Cerâmica, Artes Integradas e Dança (BRASIL, 2015). Neste contexto, diz ter liberdade e autonomia para desenvolver projetos de Dança em parceria com os alunos e reconhece ter boa estrutura material para tal. Ainda que haja partilha dos resultados atingidos, por meio de apresentações em

mostras, considera que os processos são mais relevantes neste caso. Assim, ela apresenta o trabalho no CIAD:

- “Cada professor desenvolve seu projeto. A gente tem essa liberdade. O projeto, às vezes, é regido por uma temática principal e todo mundo segue sua linha. Ou não. Cada professor escolhe essa linha de acordo com a necessidade da turma. Cada turma tem um projeto. A partir daí, existe uma pesquisa, né? Da temática. E eu procuro com os alunos, também, entrar em um laboratório de movimento, de pesquisa de movimento e de pesquisa em cima de vídeos. Vou para a internet junto com eles. Porque a gente tem acesso a tudo, né? Não falta essa parte. Ou eu mesmo pesquiso, individualmente, algumas coisas e levo. Faço um trabalho em parceria, às vezes, com a professora de Artes Visuais ou de Teatro, dependendo desse projeto. E a gente constrói materiais, como, por exemplo, em Artes Visuais, que eu já fiz. A gente chamou um fotógrafo profissional e trabalhamos com a identidade, com a questão da imagem e do corpo. E aí, essa profissional tirava fotos, a gente fazia uma impressão dessas fotos em preto e branco, os alunos bem clarinhos, e os alunos repintavam, recriavam. E eu trabalhava o movimento e a imagem, daquela imagem com eles no movimento. Depois, a gente fazia nova sessão e esse processo era contínuo. Até que essas imagens iam mudando e sendo absorvidas para o corpo. E, no final, a gente fazia uma apresentação. Sempre tem uma mostra de artes no final do ano, todo ano tem essa mostra que segue o projeto, a linha do projeto.” (DEF2)

Assim como ocorre nos Núcleos de Artes, nas oficinas de Dança do CIAD, a adesão dos alunos é opcional. Essa característica é comum também às oficinas de contraturno que DEF1 e DEF4 oferecem nas escolas em que atuam e que consideram ser a possibilidade de, de fato, realizar um trabalho exclusivo com Dança, o que não ocorre nas aulas curriculares de Educação Física.

Como vimos nos relato das professoras, a falta de infraestrutura das escolas para comportar aulas de Dança para um grande número de alunos é apontada por nossas informantes como uma das maiores dificuldades que enfrentam para o ensino da Dança nas aulas de Educação Física curriculares, somada ao preconceito de gênero e a ausência de estímulo e apoio por parte da direção para que a Dança seja abordada prioritariamente. DEF3 diz também haver “uma questão histórica: a dificuldade de delinear qual o conteúdo da Educação Física” (DEF2) e acredita que essa questão dificulta o trabalho que desenvolve. DEF5 observa que, também no caso da Educação Física, muitas vezes a gestão, a coordenação e outros professores,

até de Educação Física, desconhecem as particularidades do que seria Dança na escola e entendem que esta deve ter as mesmas características da dança que se faz nas academias de dança, o que é um problema do seu ponto de vista:

- “A grande dificuldade é que as pessoas pensam que a dança é uma técnica. (...) Elas esperam uma escola de dança, uma academia. As gestões, a maioria, muitos professores, muitos pares esperam isso e questionam: 'Que dança é essa que você faz que mistura tudo? Que o AL1, daquela altura, dança na primeira fila, na frente? Que a AL2, gorda, dança. O que é isso? Essa menina não tem corpo de dança!' (...) A maior dificuldade era essa, a compreensão. Porque as pessoas esperam um produto sempre. E um produto bonitinho. Um produto enquadrado, né? Quando você vem com uma outra proposta... Eu nunca levei pra palco alguma coisa que o aluno não tivesse total domínio, que ele ficasse 'ai que que eu faço agora? Cinco, seis, sete, oito'. Não. Ele sempre foi pra ali certo do que faria. Porque as pessoas esperam. Elas esperam sempre serem inebriadas por um poder qualquer de um grande bailarino que prenda a perna, dê três piruetas, enfim, aquele código, né? Mas que dança não deixa de ter sua beleza?” (DEF5)

O desconhecimento por parte da gestão e da equipe do que caberia ser abordado em aulas de Dança na escola para que esta prática contemple alunos diversos e não se apoie em valores como os de corpos ideais e virtuosismo se associa, em alguns casos, ao desinteresse dos alunos pelas atividades práticas, hipótese de DEF4, e às referências de Dança trazidas pelos próprios alunos, como aponta DEF3:

- “A gente tem o problema da falta de interesse do aluno por tudo. Pela escola, então, aumentou, né? É uma questão que eu estou investigando: a falta de interesse do aluno pela prática. Eu acho que a questão não é nem a Educação Física enquanto disciplina, é a falta de interesse pela prática corporal como um todo. Isso é uma sugestão minha, ainda não concluí. Vou investigar.” (DEF4)

- “Esse aluno que vem para a dança não tem olhar nenhum nesse sentido... Que olhar ele traz sobre a dança? É a dança que ele tem no contexto da comunidade, ou em cliques, ou de moda. Esse é um outro fator que dificulta também a lidar com a dança dentro da grade. Porque eles vêm com a ideia preconcebida de que dança é meia dúzia de passos... Construiu e acabou.” (DEF3)

O perfil das famílias dos alunos das escolas municipais é destacado por DEF2 como característica que os diferencia dos alunos da escola particular da zona sul onde a professora atuou previamente, em sentido semelhante à percepção do

grupo de licenciados em Dança. Esta avaliação levou DEF2 a entender que, mais do que o conhecimento da Dança, o mais importante para os alunos das escolas municipais era o vínculo afetivo, como explica:

-“O público do colégio particular pega tudo muito rápido, são muito estimulados, são interessados. Não quer dizer que os do municípios também não sejam. São interessados também. Mas a aprendizagem é muito diferente. O perfil é diferente, o corpo, completamente. E eles (do colégio particular) aprendem muito rápido. Me chamou muita atenção isso. A diferença entre os dois públicos, o interesse e o estímulo dos pais, a presença dos pais... Completamente diferente do município. Enquanto no município essas crianças vêm de famílias, às vezes, muitas vezes, desestruturadas, né? Sem apoio, sem suporte da família. São muito carentes, né? Às vezes, não tem nem família, né? Quem cria é o tio, a avó. Houve uma grande mudança na minha formação, porque eu percebi que o principal, ali, o que eles queriam mais era o afeto. O interesse é do conhecimento, eles crescem com o conhecimento da dança, que é uma área de conhecimento, mas o afeto vem muito mais forte.” (DEF2)

Ainda que a relação dos alunos com as aulas de dança apareça em vários depoimentos como problemática pelas referências de Dança equivocadas que os alunos trazem, pelo desinteresse que têm pelas aulas e pela descontinuidade de suas participações nas oficinas, pelo contexto familiar, as depoentes destacam, igualmente, as marcas positivas que suas aulas de Dança na escola deixaram em alguns destes alunos, tendo sido decisivas inclusive para suas escolhas profissionais futuras:

- “Eu recebi semana passada um depoimento pelo inbox do Facebook, de uma aluna que foi minha aluna em 86 numa escola embaixo do Morro do Juramento, em Vaz Lobo. Foi quando eu entrei pro município, aos 26 anos, e eu já cheguei fazendo um trabalho assim de dança. De danças, ginástica olímpica, tudo, né? Ela falou que aquilo foi determinante... 'Será que é você mesma aquela professora que mudou a minha vida?'" (DEF5)

- “Você vê nos núcleos [de arte], muitos [alunos] que seguiram carreira profissional. Decidiram dançar. Fizeram Educação Física, faculdade de Dança, na UFRJ. Tem uns que passaram pelo município que estão lá na UFRJ. Ou foram para fora. Tem um menino que está dançando em Lausanne agora, na Suíça. Então, existe um reflexo disso, desse contato com a dança. A dança, eu acho que é isso. Ela forma competências, também emocionais, sociais, né?” (DEF2)

- “Eu tenho vários alunos fora, no Royal Ballet, tenho alunos na Argentina, alunos que eu encaminhei do Núcleo de Artes para o Centro de Dança Rio. A Mariza Estrella abriu as portas e eles conseguiram continuar. Porque a ideia do Núcleo de Artes é você receber esse aluno e mostrar o quanto ele pode ampliar o conhecimento a partir daí.” (DEF3)

- “Eles (os alunos da FAETEC) estavam ali naquele núcleo educacional, mas eles, queriam fazer UniverCidade, fazer faculdade Angel Vianna, UFRJ... Todo mundo foi pra dança ou Teatro. Uns cinco vieram para Unirio. Já são formados e continuam vindo também. Eu comecei a me dar conta de que eu era mais do que eu, de que a gente estava fazendo uma coisa mais séria do que só uma companhia de dança. Nessa época, já era Companhia Adolfo Bloch, já não era mais projeto de contraturno. Aí um professor da UFRJ mandou um recadinho pra mim, porque chegaram muitos alunos bons no curso do bacharelado (em Dança), não tinha licenciatura. E eles chegaram com muita sede e foram chegando, foram chegando. Na terceira leva que eu mandei pra lá, o professor mandou um bilhetinho pra mim: 'DEF5, o seu trabalho é o vestibular, é a incubadora da nossa universidade.'” (DEF5)

Pelo depoimento de DEF2, DEF3 e DEF5, professoras com longa atuação na educação básica, constata-se que a Dança na escola pode deixar marcas positivas nos alunos. O acesso à Dança durante o período de escolaridade despertou em alguns alunos o desejo de aprofundamento na prática de dança, como as professoras relatam. Essa impressão é confirmada pelos depoimentos de DD3 e DD6 no capítulo que segue, em que trataremos do processo de edificação dos saberes de nossos informantes.

4.3. Objetivos da Dança na escola e os saberes necessários para seu ensino

Na tentativa de delinear o entendimento dos informantes quanto aos saberes necessários para o ensino de Dança na escola, solicitamos que tantos os licenciados em Dança quanto os em Educação Física discorressem primeiro sobre o que consideram objetivos da Dança na escola e, depois, destacassem os conhecimentos que julgam necessários para cumpri-los. Na nossa percepção, os dois grupos tiveram mais dificuldade em responder essas duas perguntas do que as demais. Percebeu-se uma certa surpresa em relação ao teor das questões, e as respostas foram formuladas de modo mais lento e hesitante, como se estivessem refletindo sobre algo incomum

ao mesmo tempo em que buscavam responder. Esses dois pontos, os objetivos e os conhecimentos necessários, estão presentes ainda de que de modo indireto em outras respostas da entrevista pois se articulam com a atuação dos professores e atravessam a avaliação que fazem de seus percursos de formação, mas a solicitação a formular uma resposta para essas questões de modo mais direto estimulou-os a uma reflexão que surpreendeu os próprios informantes.

Começaremos por apresentar as respostas em que buscam destacar os objetivos e os saberes, primeiro pelos licenciados em Dança e em seguida pelas respostas dos licenciados em Educação Física.

4.3.1. Objetivos na visão de licenciados em Dança

Nas palavras de nossos entrevistados, são objetivos da Dança na escola:

- *“Em geral, é a própria noção que eu tenho de compromisso com a educação, assim, de modificá-los [os alunos] de alguma forma, né? (...) Mostrar pra eles que essa linguagem oferece coordenação motora, oferece conexões que vão além do perceptível, do (...) mensurável.”(DD1)*

- *“Penso que, em primeiro lugar, sensibilizar esses corpos. (...) Sensibilizar o corpo e trabalhar a sensibilidade estética. São duas coisas, penso que são duas coisas diferentes, né? Essa coisa de apreciar a Arte, ver Arte como uma potência, uma área de conhecimento. De entender a dança como um lugar que vai potencializar muitas habilidades, não só as motoras... E desse lugar da sensibilidade estética e, também, de ter esse corpo sensível. De trabalhar esse corpo melhor espacialmente.” (DD2)*

- *“Eu acho que no momento que a gente está hoje na sociedade, a dança na escola tem uma função de consciência de liberdade, no sentido de que tudo é treinado na escola, principalmente na escola formal. (...) Eu sinto que a função da dança na escola é de dar espaço para esse corpo, reorganizar e reelaborar esses conteúdos.” (DD3)*

- *“No geral, eu acho que é desenvolver o corpo esteticamente para a dança. (...) a integração da música com a proposta, seja nos pequeninhos, psicomotora, seja chamando efetivamente dança, seja numa frase coreográfica, seja numa frase improvisada, sentir e viver esteticamente a dança.” (DD4)*

“Eu trabalho em contextos bem diferentes. Na FAETEC, Meu objetivo é formar profissionais em dança, é um técnico, é um curso técnico profissionalizante. (...) Já no município, (...) a

minha responsabilidade ali é fazer uma interação da Arte com as outras disciplinas, eu pelo menos vejo dessa forma. Eu não acredito numa aula de artes dissociada. Por exemplo, dentro daquele contexto de Fundamental I, de um processo de alfabetização porque é o que eles estão passando e é o que eles precisam naquele momento, ser alfabetizados, é esse objetivo talvez do Fundamental I, né, que é um processo de alfabetização, então por que eu, como que eu poderia ficar alheia a esse processo?” (DD5)

-“Eu acho que a dança na escola proporciona uma questão de coletividade muito forte. Uma questão de autoestima, que na adolescência é muito difícil. Às vezes eu vejo um adolescente muito rebelde, muito cheio de opinião, mas na verdade ele não tem estímulo de lugar nenhum, ele em casa é mais um, na escola ele é o fracassado, em tudo quanto é lugar. E a Arte é um lugar que você potencializa, é um lugar de se colocar, de se expressar. Eu acredito que os conteúdos curriculares, os demais conteúdos se tornam mais interessantes quando você pode levá-los pro corpo, e quando você mostra para eles que você tem uma outra forma de ver, eu acho que é uma forma mais humana de ver o conhecimento, proporciona isso para os alunos. Muita coisa. O prazer de estar na escola: 'eu quero ir para escola', 'eu quero ver as pessoas'. É difícil você ver isso acontecer.” (DD6)

- “A dança ajuda em tanta coisa... na parte de socialização, na parte de expressão dos alunos. Os alunos aumentam a questão da autoestima, ajuda a eles a confiarem mais, a se valorizarem, né? E isso vai ajudando nas outras disciplinas. Você vê que quando a autoestima muda tudo vai modificando. A expressão de falar, né? Eu acho que facilita em muita coisa. Nessa questão pessoal também, questão do toque, dessa carência que eles tem. Eu acho que a dança é fundamental.” (DD7)

Na fala de nossos informantes misturam-se o que entendem como objetivos do ensino da Dança na escola e alguns resultados percebidos a partir de suas experiências como professores. Por exemplo, DD7 elenca como objetivos da Dança na escola desenvolver a socialização e a expressão dos alunos e fortalecer a autoestima e a autoconfiança dos alunos e afirma que a aula de Dança “permite que os alunos sejam tocados” (DD7). DD5 considera que os objetivos de sua atuação estão ligados aos distintos contextos: na FAETEC, formar profissionalmente os alunos é o principal objetivo, enquanto que no trabalho que desenvolve em escolas municipais avalia que o mais importante é promover uma interação da Arte com as outras disciplinas, auxiliando, por exemplo, o processo de alfabetização.

A Dança na escola aparece como um importante meio de transformação dos alunos, permite sensibilizar o corpo, é capaz de fortalecer a autoestima, de desenvolver o sentido de coletividade, de ampliar “a consciência de liberdade”, de apoiar o trabalho de outras disciplinas tornando-as mais interessantes, de fazer com que os alunos tenham um maior interesse pela escola. Em outras respostas, a dimensão artística da Dança também é citada, sendo igualmente objetivo do ensino da Dança na escola “desenvolver o corpo esteticamente”, por exemplo, ou ainda permitir que os alunos possam “apreciar a Arte, ver Arte como uma potência, [como] uma área de conhecimento”, “sentir e viver esteticamente a dança” por ser a Arte “um lugar de se colocar, de se expressar”. Na leitura do conjunto das respostas dos licenciados em Dança, o ensino da Dança é tanto um meio para o desenvolvimentos de competências e habilidades mais gerais, como possui um fim em si mesmo, como ensino de uma linguagem artística. Não é incomum que a presença da Arte na escola seja justificada pela ampla contribuição que pode oferecer para o desenvolvimento global dos alunos e como suporte para os demais componentes curriculares, mas como nossos respondentes já apontaram, o ensino da Dança e da Arte, não apenas o da Dança, pode se justificar por si só, sem estar isolado mas também sem estar necessariamente a serviço de um projeto mais geral.

Almeida (2001) reconhece que a falta de clareza sobre a razão pela qual a Arte deve estar presente na escola é comum para os professores de artes. A autora aponta a dificuldade que os professores têm de justificar a inserção da Arte no currículo escolar, ainda que grande parte dos professores concorde que, por exemplo, o ensino da Música na educação básica não tenha como objetivo formar concertistas, ou que o ensino da Dança, o de desenvolver bailarinos. Ela diz:

Ainda que os professores especialistas e não-especialistas (...) acreditem nas vantagens do ensino em artes e apontem alguns desses benefícios, eles são incapazes de apresentar justificativas para suas crenças e também não possuem clareza sobre como trabalhar com artes para que tais benefícios ocorram. Perguntas como “O que os alunos aprendem quando desenham, pintam, ou constroem imagens tridimensionais, quando cantam e tocam, dançam ou dramatizam?”, geralmente, recebem respostas ingênuas ou explicações simplistas; às vezes, as respostas são evasivas ou simplesmente as perguntas não são respondidas. (ALMEIDA, 2001, p. 13)

A reação de nossos respondentes reforça a afirmação da autora. De nossa parte, identificamos nas respostas de nossos informantes quantos aos objetivos da Dança na escola a tensão há muito presente nas discussões sobre o ensino da Arte na escola entre posições essencialistas e contextualistas, duas concepções que tendem a sustentar o entendimento dos objetivos para o ensino das Artes na escola. Na definição de Almeida (2001, p. 12), “os essencialistas defendem a ideia de que o ensino artístico deve se preocupar apenas com o que esteja diretamente relacionado às artes. Já os contextualistas defendem uma abordagem sociológica, ou seja, entendem que o ensino das artes deve servir a causas sociais e formação de valores, atitudes e hábitos.” Os professores muitas vezes alternam ou conjugam essas duas concepções, como vemos na resposta de DD5, por exemplo.

Neste sentido, pelo menos no que concerne o ensino de Dança, vemos que nos 15 anos que separam a pesquisa de Almeida (2001) e a nossa, a dificuldade dos professores em justificar as razões para o ensino de Arte na escola permanece.

4.3.2. Objetivos na visão de licenciados em Educação Física

Já os informantes licenciados em Educação Física destacam como objetivos da Dança na escola:

- “Eu acho que primeiro a questão é de você poder vivenciar o conhecimento do seu próprio corpo, né? Mas tem a questão da Educação Física, que também propicia isso mas é diferente. Porque (na dança) você está dialogando com a Arte. A questão da postura (...). Ter esse contato com a Arte, mas que não é uma Arte só visual. Que ela passa pelos sentidos, pelo corpo. (...) Dar acessibilidade a eles. Para eles conhecerem. (...) Apresentar essa linguagem, mesmo que aquilo não vá ser muito aprofundado, por uma questão de tempo, eu acho que já amplia o vocabulário deles.” (DEF1)

- “Eu acho que é desenvolver a capacidade criativa dos alunos, a expressividade. Desenvolver as competências afetivas, o que eu acho que muito importante, né? O interesse do conhecimento, eles crescem com o conhecimento da dança, que é uma área de conhecimento, mas o afeto vem muito mais forte. Essa conquista do vínculo afetivo.” (DEF2)⁵⁹

⁵⁹DEF3 não respondeu a essa questão.

- *“Eu acho que a dança consegue se aproximar do aluno, do interesse do aluno. Quando você trabalha cultura popular, quando você coloca um ritmo que é da vivência dele, do cotidiano dele, isso aproxima o aluno. E a questão da socialização, da integração, do momento de prazer do aluno dentro da escola, é deixar esse aluno dentro da escola. (...) Eu acho que a dança, além de desenvolver toda a técnica, tem o objetivo de proporcionar ao aluno vivência em outros ritmos, dar conhecimento a ele bem específico da dança.” (DEF4)*

- *“(...) Pra mim, a dança é tão especial por isso. Porque eu acho que você tendo esse teu corpo reconhecido, as suas partes, o seu poder, você automaticamente tem uma responsabilidade diferenciada com essa sociedade que você faz parte. **Eu acho que o objetivo principal da dança na escola seria de fazer pensar sobre esse corpo e a responsabilidade dele na sociedade.**” (DEF5)*

Também no caso das professoras de Educação Física são destacados como objetivos da Dança na escola o desenvolvimento de capacidades gerais, como a possibilidade de “conviver pacificamente” e de se integrar no mundo; desenvolver as competências afetivas, a criatividade, a expressividade; ajudar a conquistar “o vínculo afetivo”; ampliar o interesse pela escola, pela “integração, do momento de prazer do aluno dentro da escola” e conseqüentemente aumentar o tempo de permanência do aluno na escola. Conhecer o próprio corpo também surge nas falas das respondentes como um importante objetivo do ensino da Dança. Destacamos que apenas na reflexão de DEF1, também bacharel em Dança, a dimensão artística do ensino da Dança é citada. DEF1 acredita e defende que as aulas de Dança na escola dão acesso à Arte da Dança a alunos que não teriam essa experiência fora da escola.

Nos parece que a dificuldade dos dois grupos de informantes de apresentar os objetivos da Dança na escola estaria relacionada à ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre o lugar que a Dança pode ocupar na educação básica e, igualmente, à falta de clareza dos documentos curriculares quanto à presença da Dança na escola, como já citado. Esta falta de clareza dos documentos pode ser entendida como causa para a dificuldade dos professores, mas também como sintoma deste lugar ainda obscuro que a Dança ocupa na escola. Arriscamos sugerir que em ambos os casos, com mais ênfase no caso dos professores de Educação Física entrevistados, os objetivos da Dança na escola são defendidos por argumentos que vinculam os benefícios da Dança numa perspectiva contextualista. A Dança se

justificaria, sobretudo, mas não exclusivamente, a serviço do desenvolvimento de aspectos gerais como a criatividade, as competências afetivas, o interesse pela escola, uma melhor socialização, etc.

4.3.3. Saberes para o ensino da Dança na escola na visão de licenciados em Dança

Aos serem indagados sobre quais seriam os conhecimentos necessários para o ensino de Dança na escola, os licenciados em Dança assim responderam:

- *“Sensibilidade, ter um feeling de cada turma para adequar o planejamento” (DD1)*

- *“Conhecer o próprio corpo. Como eu danço, como meu corpo se situa no espaço. O entendimento das amplitudes do meu corpo, do peso, entender como é esse meu corpo. Conhecer sobre o corpo em relação à anatomia, fisiologia, cinesiologia. Essas áreas mais ligadas ao estudo do corpo humano. Ao funcionamento do corpo humano, conhecimento de técnicas (...). Eu não estou especificando se é dança moderna ou contemporânea, mas conhecimento técnico, das partes do corpo. De trabalho do corpo, com a dança, parâmetros do corpo; saber apreciar dança, pensar dança, criticar dança, Entender a dança em cena, os espetáculos de dança, essa coisa mais da apreciação. Entender o contexto da dança também, Entender como é que essa dança veio se construindo.” (DD2)*

- *“História da dança, história da arte, do teatro, questões culturais, conhecimentos humanos, Os conhecimentos de dança que falam sobre respeitar o próprio corpo, respeitar o corpo do outro.” (DD3)*

- *“Psicomotricidade é indispensável, metodologia do balé clássico. (...) E conversar MUITO, principalmente, com as auxiliares das creches que moram lá. Porque elas conhecem. Tem criança lá de dois anos machucada, porque caiu da moto, tem essas coisas. Eles conhecem a localidade. (...) As pessoas que trabalham na localidade são extremamente relevantes para mim, porque eu vou duas vezes para Mesquita, mas eu vou uma vez para cada creche. Elas estão trinta horas, trinta a quarenta horas por semana e moram ali. Elas têm toda uma bagagem que entendo como um somatório do que eu estudei, do que eu vejo, dos meus gestores e dos profissionais.” (DD4)*

- *“Entender a dança num contexto geral. Histórico, social, (...) por que eu acho que você precisa entender com quem você tá lidando primeiro. Porque a formação do corpo do aluno vem muito do contexto onde ele está inserido, você precisa entender o*

corpo do seu alunos, precisa respeitar o que ele entende como sendo dança, formação em dança, que seja técnica, superior, para você entender porque a dança não é uma linguagem simples, estudar os contextos que envolvem o corpo e a dança como manifestação da cultura.” (DD5)

- “A aceitação dos corpos, aceitar o que ele pode dar.” (DD6)

- “Didática, história da dança, estética, história da arte, de teatro, a psicomotricidade, conhecimentos de distintos estilos de dança.” (DD7)

O grupo de licenciados em Dança destaca saberes de naturezas distintas. Elencam tanto saberes que podemos entender como disciplinares, na acepção de Tardif, isto é, saberes da Dança que abarcam um campo mais amplo de conhecimentos como os da história da dança, da história da arte, do teatro, da estética, saberes relativos à apreciação crítica e análise de obras, outros relativos ao “funcionamento do corpo humano” como a anatomia, a fisiologia, a cinesiologia, a psicomotricidade, e técnicas e estilos de dança, quanto saberes pedagógicos, como a didática e distintas metodologias para o ensino da Dança. O contexto dos alunos, o entorno da escola, da vida dos alunos para além da escola, a concepção de dança que os alunos trazem, seus corpos, limites e possibilidades devem também ser conhecidos e respeitados, segundo nossos informantes. Uma atitude respeitosa por parte dos professores é enfatizada. Cabe também aos professores ter conhecimento de seus próprios corpos e “sensibilidade” para “adequar o planejamento”. No conjunto de saberes identificados como necessários para o ensino da Dança conjugam-se conhecimentos do campo da Dança e da didática e habilidades, competências e atitudes docentes, combinando saber, saber-fazer e saber-ser (BORGES, 2002, p. 82).

4.3.4. Saberes para o ensino da Dança na visão de licenciados em Educação Física

Já licenciados em Educação Física discorrem sobre os saberes necessários para o ensino de Dança na escola do seguinte modo:

- “Eu acho que tem o conhecimento da experiência tem que ter uma experiência no próprio corpo, né? Não dá para você ensinar dança se você não teve essa experiência. Eu acho que o professor,

*ele tem que entender essa questão inserida na questão mais voltada para a estética, né? Não dá para você trabalhar de uma forma mais aprofundada, se você não teve esse conhecimento formal, universitário, histórico. Como é que aquele movimento ocorreu, naquele determinado contexto. Então não dá para deslocar, ser uma coisa só de repetição de movimento. São coisas que estão juntas. Então, eu acho que o professor tem que dançar, de preferência dançar, né? Ele tem que ter esse conhecimento da cultura. Essa formação geral. Ele tem que ter o conhecimento da didática, como é que ele vai levar aquilo para o aluno. (...) De ir mostrando aos poucos como eu posso fazer isso, como é que eu posso organizar ou primeiro vai ser um vídeo, vai ser um vídeo curto, um filme. isso eu acho que está mais na esfera das matérias que a gente aprende na licenciatura, né? Enfim, de tudo isso que a gente aprende quando vai ser professor. Não dá para isolar: 'tem que ter isso, isso e isso'. Eu acho que é **um conjunto de coisas que a gente vai aprendendo na sua formação e que, lá na hora, você vai, de acordo com a sua realidade, porque também não é, não é uma coisa homogênea, cada escola, é uma escola.. né?**" (DEF1)*

- *"Eu acho que ele tem que ter uma leitura de metodologias, por exemplo, da Isabel Marques (...). Ter leituras, acho que são leituras de teóricos da área, né? Teóricos da dança na escola e conhecimentos práticos. Eu acho que tem que ter uma vivência, tem que **fazer uma vivência paralela com a dança. Acho que é impossível você dar aula de dança se você não tiver conhecimento.** Isso acontece. Muitos dão aula sem ter conhecimento nenhum". (DEF2)*

- *"Eu acho que o ideal para dar aula na escola seria você saber se apropriar desse instrumento mesmo, do que é a ludicidade e o que a gente escolheu. Até hoje eu me aproprio do tripé da Ana Mae Barbosa. Agora vem a base curricular nacional e a gente vai ter que dar um novo olhar sobre ele. A gente olhava as diretrizes curriculares, os parâmetros curriculares." (DEF3)*

- *"Técnica. Técnica de dança específica, (...) tem que ser um conjunto de técnica com o conhecimento pedagógico, com o contexto que você vai ensinar. Não só a técnica pura e simplesmente, mas dentro da escola, você não pode terminar só na técnica. Na academia, você até pode. (...) O ideal é que você sempre busque uma formação mais ampla do seu aluno, mas na academia você pode pegar uma pessoa excelente, um bailarino, né? E dar aula e colocar ele para dar aula. Na escola não pode ser assim (...) porque é outro contexto. Tem que sempre ter um contexto pedagógico, de todas as atividades que a gente está propondo, tudo tem que ser justificado pedagogicamente, né?" (DEF4)*

- *"Por mais careta que pareça, eu sou muito favorável à didática, (...) o ensino da didática, de formatação mesmo, de você pensar numa aula, nos trâmites da aula. Cada etapa, fazer uma*

progressão pedagógica, como eu fiz aqui com os alunos agora, eles ficaram 'ah é isso que é dança/pedagogia?', você tá me entendendo? (...) Ninguém explica a partir do corpo o que é conteúdo, o que é estratégia, o que é progressão pedagógica. E eu acho que isso é fundamental. (...) Você leva anos fazendo isso pra que aquilo fique automático. Eu acho que todas as técnicas têm que passar pro aluno, porque a gente chegou à dança contemporânea, mas a gente fala de uma dança que tem uma história. (...) História da dança e todas as técnicas. (...) Então, eu acho que as diferentes técnicas, didática, porque você não forma um bom professor de dança sem ele ter um domínio desse corpo, como acontece também nas universidades, né?” (DEF5)

Também os professores licenciados em Educação Física compreendem como saberes necessários para o ensino de Dança na escola um compósito de saberes distintos. Concordam que é necessário “ter uma experiência no seu próprio corpo” (DEF1), já que “Não dá para você ensinar dança se você não teve essa experiência”, “tem que dançar” (DEF1). Destacam também a importância dos conhecimentos relativos à história da dança, à estética, a distintas técnicas e estilos de dança. Citam autores como Ana Mae Barbosa, Marcia Strazzacappa e Isabel Marques, todas do campo da Arte, como referências teóricas para o ensino da Dança na escola que precisam ser conhecidas. Enfatizam a importância de saberes didáticos para saber “fazer uma progressão pedagógica” (DEF5), para saber “como ele vai levar aqui para o aluno” (DEF1).

DEF2 acredita que para se ensinar Dança é preciso “fazer uma vivência *paralela* [grifo nosso] com a dança”. Este comentário de DEF2 sugere que esta vivência de dança não se dá necessariamente na formação inicial, ela acontece paralelamente. A edificação dos saberes mobilizados pelos nossos informantes no ensino de Dança na escola será tratado no capítulo que segue.

4.3.5. Outros olhares sobre os objetivos e saberes da Dança na educação básica

Ainda que eu não tenha atuado no ensino de Dança na educação básica, uma vez que sua inserção é muito recente, nos últimos quase vinte anos como professora

de cursos de licenciatura em Dança tenho abordado os saberes da Dança que julgo serem essenciais para o ensino da Dança na escola.⁶⁰

Assim como é aceito no campo na Educação Física e explicitado em documentos curriculares nacionais para essa área, entendo que as danças, assim como as brincadeiras, os jogos e as lutas, são parte da cultural corporal do movimento de determinados grupos e comunidades. As danças tradicionais ou populares representam um patrimônio significativo que os alunos merecem conhecer. Contudo, apenas a prática destas danças me parece insuficiente como entendimento da presença da Dança na educação básica. Vivenciar o movimento dançado tendo por base ou as danças tradicionais e populares, ou mesmo outros estilos de dança, é sem dúvida importante, mas contentar-se a limitar a dança na escola a vivenciar danças, ainda que estas culminem em montagens coreográficas apresentadas em mostras e festivais, me parece redutor da complexidade do que é a Dança como campo de conhecimento, da Dança entendida a partir do campo da Arte. Concordo com Félix (2011) quando afirma que

O projeto educativo do ensino da Arte/dança visa primeiro fazer com que o aluno adquira saberes inerentes a um tipo de questionamento sobre sua experiência estético-artística vivida. Colocar o corpo em situação de dança, certamente algo importante, é apenas um meio privilegiado próprio para dar um sentido específico a esta experiência, assim como uma orientação aos saberes que ela recobre. Nesta visão das coisas, o ensino dança/arte destina-se à aquisição gradual de ferramentas necessárias para que o aluno se engaje não somente na produção de momentos coreográficos, mas também e sobretudo, em colocar em questão os métodos de produção que estão subjacentes. Um questionamento necessariamente relacionado a aquisição de conhecimento culturais, remetendo a outros campos artísticos além da arte coreográfica: da arte da música, da arte visual, da arte literária, etc. Neste sentido, o ensino da história das artes desempenha um papel importante neste processo de questionamento. (FÉLIX, 2011, p. 44)⁶¹

⁶⁰ Duas outras experiências me impulsionaram a formular uma proposta para o ensino da dança na educação básica: ter colaborado para o desenvolvimento da versão de 2012 do Currículo Mínimo de Arte/Dança para a SEEDUC/RJ e ter sido responsável pelo conteúdo de dança para a coleção de livros didáticos para o ensino do componente curricular Arte no Ensino Fundamental II, o *Projeto Mosaico: arte: Ensino Fundamental* (Scipione, 2015), em conjunto com Beá Meira, Ricardo Elia e Rafael Presto.

⁶¹ No original: “Le projet éducatif de l’enseignement Art/danse vise d’abord à faire acquérir à l’élève des savoirs inhérents à un certain type de questionnement porté sur son expérience esthétique-artistique vécue. La mise en jeu du corps dansant, certes importante, n’est qu’un moyen privilégié

Nesta perspectiva, o ensino da Dança incorpora o dançar não como um fim em si mesmo, mas como uma prática que permite ao aluno melhor compreender e problematizar o que sustenta os processos de criação em dança, seus “métodos de produção”, a relação do corpo que dança com o espaço, com o tempo, com o peso, com o grupo, com as outras linguagens artísticas, com o contexto histórico em que é produzida, etc. O acesso, a fruição e a análise crítica de obras de danças têm igualmente um lugar importante nas aulas de dança na escola para que os alunos construam ferramentas que permitam se relacionar com o fenômeno dança também a partir do lugar do espectador, buscando estabelecer relações entre a dança e outros campos do saber, além das questões intrínsecas ao próprio campo da Arte. Fazer dançar os alunos deve se articular com o acesso ao conhecimento do campo coreográfico *lato sensu*, o que inclui obras, artistas, contextos históricos e poéticas.

Em linha semelhante, Tribalat (2013) defende que dar aos alunos acesso à dança numa perspectiva artística exige que se estabeleça, necessariamente, referências ao que chama de “patrimônio coreográfico” (2013, p. 253). O autor alerta que os alunos de dança na escola não têm a mesma bagagem de dança que os artistas, o que faz com que no momento de improvisar, por exemplo, não tenham repertório que os permita não cair em uma repetição vazia de padrões de movimentos dançados que em nada permitirão que ampliem, de fato, seu conhecimento de dança. O acesso ao patrimônio coreográfico, isto é, a obras, artistas e contextos de criação, é um dos recursos para enriquecer a relação dos alunos com a dança, alimentando a própria capacidade de improvisar dos alunos. Entender a relação entre o estúdio, lugar de experimentar, e a cena merece lugar no ensino de Dança na escola, segundo Tribalat, que afirma:

A dança artística é um objeto cultural que não se resume à procura de estados cada vez mais inesperados, de sensações a cada vez mais finas através de uma auto-afecção do corpo em movimento;

propre à donner un sens spécifique à cette expérience, ainsi qu'une orientation aux savoirs qu'elle recouvre. Dans cette vision des choses, l'enseignement Art/danse vise à l'acquisition progressive d'outils nécessaires à l'engagement de l'élève, non seulement dans la production de moments chorégraphiques, mais aussi et surtout dans la mise en question des modes de production qui les sous-tendent. Une mise en question nécessairement liée à l'acquisition de connaissances culturelles, renvoyant à d'autres champs artistiques que celui de l'art chorégraphiques : art musical, art plastique, art littéraire, etc. L'enseignement de l'histoire des arts se trouvant, en ce sens, un rôle important à jouer danse ce processus de mise en question." (Tradução da autora)

este objeto também encontra o seu sentido na espetacularização de um projeto de criação. O questionamento da relação entre a pesquisa sobre o corpo em movimento que os dançarinos operam e sobre a espetacularização cênica ou não, atravessa a dança desde sempre. Esta relação é objeto de uma radicalização muitas vezes excessiva nos dias de hoje, a cena tendo se tornado um prolongamento da experimentação ocorrida no estúdio. Esta relação também deve ser questionada na escola.⁶² (2013, p. 256-257)

A proposta “Dança no contexto”, desenvolvida por Marques (2004, 2010), indica um caminho possível para uma abordagem de ensino de Dança na escola que contemple suas múltiplas dimensões. Marques propõe que o ensino da Dança na escola se estruture a partir de três pólos articulados, formando

um tripé polifônico e não hierárquico que permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas entre os conteúdos das dança (vértice da *arte*) e as relações desses conteúdos com os indivíduos-atores sociais (vértice do *ensino*) que vivem no mundo e com eles dialogam (vértice da *sociedade*). (2010, p. 54)

Cada um dos vértices deste triângulo maior se desdobra em outros três, desenhando uma figura final composta de três triângulos, que compõem um quarto. O triângulo gerado a partir do vértice da Arte é composto por três ações que, articuladas, configuram a abordagem proposta: o fazer, o apreciar e o contextualizar a Arte/dança. O fazer dança, nesta perspectiva, significa explorar as possibilidades perceptivas e expressivas do corpo em movimento, desenvolver a consciência corporal, conhecer os elementos da dança como linguagem artística a partir da coreologia, praticar a improvisação e a composição como estratégias da dança, explorar os repertórios da dança e realizar danças existentes. Já as experiências de fruir, analisar, debater e assistir a peças de dança em vídeo ou presencialmente configuram o apreciar, enquanto as discussões relativas aos aspectos históricos, antropológicos, filosóficos e sociológicos articulados à dança constituem o

62 No original: “La danse artistique est un objet culturel qui ne se résume pas à la recherche d’états de plus en plus inattendus, de sensations de plus en plus fines au travers d’une auto-affection du corps en mouvement; cet objet trouve aussi son sens dans la spectacularisation d’un projet de création. Le questionnement de la relation entre la recherche sur le corps en mouvement qu’opèrent les danseurs et sur sa spectacularisation scénique ou non, traverse la danse depuis toujours. Cette relation fait même l’objet aujourd’hui d’une radicalisation parfois excessive, la scène devenant le prolongement de l’experimentation menée en studio. Cette relation doit également être questionnée à l’école.” (Tradução da autora.)

contextualizar. A autora alerta que, mais importante do que os conceitos em si trabalhados a partir de cada uma dessas ações, é a relação que estes estabelecem entre si e com os sujeitos e a sociedade.

A exploração da relação entre o conhecimento e os indivíduos está no cerne da dimensão do ensino, um outro triângulo do modelo, que, por sua vez, é composto por conhecimento de si, conhecimento do(s) outro(s) e conhecimento do meio. Ainda que a autora não defina deste modo, nos parece que neste eixo a questão da identidade é central.

Para investir no conhecimento de si próprio e do outro é necessário indagar igualmente sobre o mundo em que vivemos, uma vez que “os grupos sociais a que pertencemos – classe, etnia, idade, gênero, orientação sexual, família, religião – são *interlocutores* do diálogo entre os indivíduos e com o tempo-espaco que constróem” (MARQUES, 2010, p. 58).

Colocar em questão quem somos, a que grupos e comunidades pertencemos, o modo como aprendemos e como nos colocamos em relação ao outro é entender a identidade como um processo sempre em construção, já que “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38).

Com o vértice sociedade, constituinte desta abordagem de ensino de Dança, Marques propõe estreitar os laços entre ensino, Arte e algumas questões sociais contemporâneas, já que sugere que “não podemos esquecer que a arte é uma importante forma para entender, problematizar, articular, criticar e transformar o mundo em que vivemos” (2010, p. 59).

Dentro deste modelo, o ensino de Dança na escola se estrutura na alternância entre momentos de experimentar a Dança como prática corporal, criativa e expressiva; momentos de fruição, análise e contextualização de obras de Dança; momentos de discussão e momentos de aprofundamento das relações da dança com as outras linguagens artísticas e com outras disciplinas, investigando a partir da dança aspectos filosóficos, sociais, históricos, antropológicos, etc.

A proposta de Marques de ensino de Dança na escola busca superar a dicotomia entre as perspectivas exclusivamente essencialistas e contextualistas

(ALMEIDA, 2001). Nesta concepção, a Dança é entendida como uma forma de conhecimento com questões próprias (vértice da Arte), mas que não é um saber isolado. Deve necessariamente estabelecer relações com os indivíduos (vértice do ensino) e com o mundo (vértice da sociedade).

Como professora de Didática Especial da Dança e de Prática de Ensino, assim como de outras disciplinas em que atuei nas licenciaturas em Dança desde 1998, me vejo afinada à ideia de que os saberes da Dança se entrelaçam entre o fazer, o ler e o contextualizar. Em linhas gerais, essa formulação que é conhecida no Brasil sobretudo por estar na base da proposta triangular para o ensino de Arte de Ana Mae Barbosa (1998; 2010), mas que surge de modos semelhantes em outros contextos e em trabalhos de outros autores (FÉLIX, 2011; MARQUES, 2004, 2010; TRIBALAT, 2013), tem me ajudado a defender que a Dança na escola não deve se limitar a uma prática corporal, por mais rica que esta possa ser. Fazer com que os alunos experimentem dançar é um dos objetivos do ensino de Dança na escola, mas não o único, a meu ver.

5. EDIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Neste capítulo trataremos do processo de edificação dos saberes dos docentes investigados, a partir de suas trajetórias pré-profissional e profissional, da motivação pela escolha do curso superior e pela carreira docente na educação básica, de sua passagem pelos bancos da universidade, em formação inicial e continuada. O modo como entendem que o processo de edificação dos saberes que mobilizam ocorreu ao longo do tempo, a contribuição das diferentes etapas e contextos na construção dos saberes relativos à Dança destes docentes e a avaliação destes da relação da formação inicial com os saberes que mobilizam no ensino de Dança na escola, questão central desta pesquisa, serão aprofundados neste capítulo.

Assim como ocorreu no capítulo anterior, decidimos manter trechos extensos dos relatos de nossos informantes, convictos de que aproveitar a voz de nossos informantes enriquece nossa reflexão.

5.1 Percurso dos licenciados em Dança

5.1.1. Trajetória pré-profissional na Dança

O primeiro contato com a dança de nossos informantes se deu na infância, no ambiente familiar e também por meio dos cursos livres de dança em academias ou projetos sociais, com exceção de DD1 que até seu ingresso no curso superior não havia tido contato com a dança.

- “Minha experiência com dança começou dentro do meu convívio familiar, porque penso que meu convívio com a dança foi de uma experimentação, de observar, de ver dança acontecendo (...) [nas] festividades, nos espaços, né? Onde o entretenimento está muito presente. Foi mais ou menos nos meus quatro ou cinco anos de idade que surgiu um grande interesse em estudar dança, mesmo que de uma maneira informal. Eu ingressei numa escola de dança, em uma academia, com oito anos, pra fazer um curso livre de balé.

- “(...) A minha família não tem um envolvimento diretamente com arte no sentido de trabalhar com isto. Minha família até tem algum envolvimento com a parte da música, por meu pai ter um

gosto por poesia, por compor, fazer músicas e tudo o mais. Então, eu sempre vivi nesse espaço de ver pessoas produzindo arte, mesmo que só por prazer mesmo. Mais por prazer do que por trabalho.” (DD2)

- “[A experiência com dança] começou com piano clássico, em 79. No Natal de 78 eu ganhei um piano e eu gostei tanto que a minha mãe me colocou na aula. Nessa academia tinha piano, tinha várias linguagens musicais e tinha dança. E eu pedi para entrar na dança. Ai comecei no balé em 80 e estou até hoje.” (DD4)

- “[A experiência com dança] começou quando eu era criança mesmo, em academia de dança e tal, e aí eu fui ficando maiorzinha. Em Leopoldina, Minas, que é a minha cidade natal. E lá tinha uma academia de dança e eu sempre fui alucinada, assim, com toda a manifestação que tivesse corpo, inclusive capoeira, essas outras coisas. (...) Eu comecei a fazer dança nessa academia, dali mesmo eu fui ficando maior, na adolescência, esporadicamente, me convidavam para dar uma aula ali, outra aqui, para substituir e tal. E esse caminho me fez entender que eu precisava entender a dança de uma forma mais completa.” (DD5)

- “Então... eu comecei já meio velhinha, com onze anos. Eu fazia aula em Paciência. Foi aí que tudo começou. Por isso que eu tenho esse projeto até hoje, porque eu não consigo tirar esse vínculo, porque foi a minha primeira oportunidade de conhecer de experimentar a dança. Então eu comecei a fazer aula lá e me apaixonei.” (DD7)

Quando indagados sobre suas experiências de dança quando alunos na educação básica, apenas DD3 e DD6 responderam terem tido vivências relevantes com a dança na escola, ambas no mesmo contexto: na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, durante o Ensino Médio. Os demais disseram que em suas escolas só havia dança pontualmente, em momentos de festividades e, muitas vezes, ligada ao folclore, como exemplifica DD2:

- “Quando eu me lembro de experiência de dança dentro da escola, do ambiente escolar, era no cumprimento das demandas de apresentações pras festas da escola, né? Quando havia, por exemplo, festa do folclore. Montar uma dança típica. Ou, então, na apresentação de dia das mães. A arte sempre vinha nessa função, né? A dança estava em função das festividades, dos cumprimentos de demanda da escola.” (DD2)

Já DD3 e DD6 destacam a importância de terem participado do projeto de extensão de Dança coordenado por DEF5 na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch/E TEAB para suas vidas pessoais e escolhas profissionais. O projeto em questão, criado por DEF5 primeiro como núcleo educacional e, mais tarde,

transformado em uma companhia de dança, foi o embrião do curso técnico de Dança da ETEAB/FAETEC, criado em 2011. Nas palavras de DD6:

- “Eu fui ter contato mais efetivamente com dança mesmo foi na escola, no Ensino Médio, na Escola Técnica Estadual Adolfo Bloch, num projeto da professora DEF5 que era uma professora de Educação Física (...). A gente podia escolher entre vôlei, basquete, futsal e dança. Aí eu escolhi dança, junto com uma galera, e a gente começou a trabalhar com danças expressivas, com jazz, com dança moderna. (...) Era dentro do componente curricular de Educação Física. Isso no primeiro ano, que foi em 99, no meu primeiro ano do Ensino Médio. Só que o trabalho com essa professora foi se desenvolvendo de uma forma e os alunos foram tomando um interesse muito grande que acabou se tornando um trabalho a parte do que seria a escola. Então a gente começou a se dedicar mais horas ao projeto. Teve um tempo que fez uma parceria com uma academia para que a gente tivesse mais aulas, para dar uma reforçada na questão técnica e tudo mais e foi ali na verdade a minha escola inicial. (...) E foi decisivo, assim, para a carreira, porque a partir daquela experiência eu não quis mais nada da vida. (...) E ali eu me encontrei mesmo, assim, na dança, tinha projeto ligado ao teatro e foi decisivo, mais até do que o curso técnico que eu fazia. Eu fazia um curso técnico de turismo. Mas acabou que eu fui me voltando tanto para a dança que eu já sai de lá, fui fazer vestibular, enfim. E fui direto [para a universidade]. Fui muito nova. Às vezes eu tenho vontade de pensar assim 'nossa, eu queria ter feito essa faculdade um pouquinho depois', às vezes, porque eu entrei com dezessete anos, né? E assim eu aproveitei tudo que eu podia aproveitar, mas eu acho que se eu fosse um pouquinho mais madura eu acho que aproveitaria mais ainda.” (DD6)

Assim como DD6, DD5 e DD7 também relatam que as experiências com dança ao longo da adolescência foram determinantes para a decisão de ingressar em um curso superior de dança.

- “Eu soube [na adolescência] (...) que o curso de dança tinha sido criado lá na universidade de Viçosa. E tem uma amiga minha de Leopoldina que foi fazer. Ela era mais velha e foi fazer. Ela é da primeira turma de dança de lá. Então ela voltou para Leopoldina, contando tudo como era e tal e aí eu me empolguei muito e fui fazer dança lá. E foi ótimo” (DD5).

- “Depois me interessei, gostei e fui fazer aula em um outro espaço e onde eu conheci uma professora que fazia Faculdade da Cidade, estava se formando e ela falou da Universidade e tal. Aí o olhinho começou a brilhar e eu falei 'ah, eu acho que é isso que eu quero' e continuei fazendo aula com ela e depois eu fui fazer a UniverCidade.” (DD7)

Para DD2, o fato de ter feito um curso de magistério no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que participava, paralelamente à escola, de grupos amadores de danças urbanas contribuiu para o desejo de cursar a licenciatura em Dança, para aliar dança e ensino. Diz que, apesar de não ter tido aulas de dança no curso de magistério, fez “muita dança no curso normal” (DD2), por iniciativa própria, como descreve:

- “Na minha formação com dança, penso que contribuiu muito também foi meu curso de formação do curso normal, formação de professores. Foi, também, um divisor de águas, porque eu entendi que a dança também poderia ser pensada junto com a questão pedagógica. E aí, eu decidi que eu não queria um curso de bacharelado. Decidi que eu queria fazer licenciatura. Eu criei projetos dentro do curso normal. Eu dava aulas dentro do curso normal. Então, quando eu comecei a pensar em curso normal, planejamento de aula, metodologia, didática. Eu já cruzava isso com a dança porque era a minha prática fora da escola. E aí, em um ano de preparação para o vestibular, foi nesse ano que o curso de licenciatura em Dança da UFRJ inaugurou. Eu concluí o curso normal em 2008. Em 2009, poderia tentar vestibular, mas decidi não tentar. Decidi me preparar durante um ano, estudar para o vestibular. Em 2010, o curso de licenciatura já estava inaugurando sua primeira turma e eu estava lá.” (DD2)

A escolha por um curso de licenciatura de Dança se deu como continuidade natural da boa experiência que nossos informantes tiveram com a dança, em poucos casos na escola formal, em aulas e projetos de dança ligados a professores de Educação Física e, na maioria das situações, em cursos livres ou em grupos amadores, como maneira de seguir envolvidos com a dança e conseguir “viver disso” (DD6). “Gostar muito de dançar” foi o que motivou por exemplo DD6 e DD5 a optarem por um curso superior de Dança aos 17 anos, além de uma “questão de mercado” (DD6), como explicam:

- “Eu comecei fazendo dança porque eu gostava de dançar. Eu acho que esse é o caminho da maioria das pessoas. Ninguém pensa em fazer dança para virar professor de dança. Mas ao longo até da faculdade – porque dentro da faculdade mesmo já tive experiência como professora –, eu fui percebendo que eu gosto muito de ser professora. Que eu gosto de falar para as pessoas ouvirem, entenderem, e falar de novo se elas não entenderem, e esse é o processo de qualquer professor, independente da disciplina, da linguagem que ele trabalha. Então eu fui me descobrindo professora ao longo desse processo de graduação.” (DD5)

- “Na época eu fiz a prova para [o bacharelado em Dança da] UFRJ, passei. Só que naquela época tinha muita greve e as pessoas demoravam sete, oito anos para se formar e o Fundão era muito perigoso. Então os meus pais não quiseram deixar eu ir pra lá. E ainda tinha a questão de que lá não tinha licenciatura. Ou seja, eu ia me formar em dança, levar oito, sete anos para me formar e não ia poder dar aula. Então, por uma questão de mercado, eu fui para a licenciatura. Era mais curto. Não que meus pais aprovassem totalmente, não. Mas diziam: 'olha, já que você quer fazer dança, que seja breve, que seja num lugar mais seguro, que seja de dia, e que você saia para ser professora, porque como é que você vai ser bailarina?' Eu não sei, às vezes até nas grandes companhias, o salário não dá para você sobreviver só disso, mesmo, sei lá, na Deborah Colker. Você não ganha um salário para você sobreviver, pegar um apartamento, pegar um carro, ter um filho, não dá. Foi por uma questão de mercado, de continuar trabalhando com dança e poder viver disso.” (DD6)

Apesar de não ter ingressado no curso de licenciatura em Dança com o projeto de tornar-se professora, foi ao longo do curso que DD5 descobriu essa possibilidade. No caso de DD6, DD4 e de DD3, o desejo de trabalhar com dança profissionalmente e as dificuldades de se sustentar financeiramente como intérprete e/ou coreógrafo no Brasil, fizeram da docência em Dança uma alternativa de inserção profissional, como é reforçado nos depoimentos das professoras:

- “Diz a minha mãe que eu danço desde um ano, com o barulho da máquina de lavar. Eu sempre gostei muito. Como toda a criança eu queria ser Ana Botafogo, como toda a menina da minha década, eu comecei nos anos oitenta. Eu queria ser bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e fui, fiz balé muito tempo. (...) Eu morava em Olaria. Fiz lá, depois fiz no Méier, depois morei em Belém, tive uma experiência maravilhosa lá de dança, depois voltei e fiz Dalal. Eu rodei bastante, mas eu sinto que na minha época tinha uma dicotomia: ou você era bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro ou você não era nada. Hoje vejo que isso não era necessário e tem milhares de outros percursos que eu não conseguia ver. Fui dar aula, fui gostando, fui me interessando e estou há 21 anos. (...) Resolvi fazer faculdade por causa disso.” (DD4)

- “Eu acho que eu fui levada. Eu sempre busquei mais a prática artística, né? Eu acho que eu fui fazer a licenciatura por uma questão de mercado, foi uma indicação de família: 'Faz a licenciatura porque se tiver um concurso você tem como se sustentar. Você dá aula em qualquer lugar tendo essa habilitação. Fica mais fácil para você se sustentar.' Teve essa crença de que artista no Brasil não tem como... Eu fui muito para a licenciatura por isso. Porque, primeiro, eu queria fazer um bacharelado

*mesmo, estava motivada na questão artística, em estar na cena.”
(DD3)*

Mas nem sempre uma experiência prévia em dança é condição ou motivação para o ingresso ao curso de licenciatura em Dança. DD1, ator, técnico em Arte Dramática pela Escola Técnica Estadual Martins Pena, não tinha nenhuma experiência com dança até ingressar no curso superior. Por não ter tipo pontos suficientes no SISU para o acesso às vagas do curso de Direção Teatral da UFRJ, sua primeira opção, acabou por ingressar na primeira turma do curso de licenciatura em Dança da mesma instituição, sua segunda opção. Foi durante o curso superior que DD1 “abraçou” a dança, como relata:

- “Fiz a matrícula mesmo assim, mesmo não sendo a minha primeira opção. E aí, quando chegou no segundo semestre, porque, no primeiro, eu estava ensaiando um espetáculo, não conseguia ir pras aulas, fui até reprovado em algumas disciplinas... No segundo semestre, que foi crucial, eu comecei a frequentar as aulas e vi que realmente aquilo ali ia me acrescentar muito. E eu comecei, a partir dali, a descobrir uma grande paixão, que era em relação a esse corpo que eu podia potencializar na minha prática teatral e, também, a relação pedagógica que tinha intrínseca a essa prática no corpo. Então, isso foi um encantamento, foi uma paixão que eu encontrei a partir dali e que eu resolvi abraçar e não sair mais.” (DD1)

Pelos relatos de nossos informantes, constata-se que, com exceção de DD1, estes chegaram à formação inicial já munidos de saberes de dança, construídos por meio de práticas desenvolvidas em vários anos de academias de dança, em projetos sociais, pela participação em grupos amadores ou, mais raramente, na escola, caso apenas de duas das respondentes. Adiante, continuaremos a descrever seus percursos e o que os levou a tornarem-se professores na educação básica e trataremos de contribuição dos saberes desenvolvidos na trajetória pré-profissional para o conjunto de saberes que mobilizam para o ensino da Dança na escola, a partir da visão dos informantes. Antes, teceremos algumas reflexões sobre os cursos livres, passagem quase obrigatória daqueles que se aproximam da dança na infância e na adolescência no Brasil.

Os cursos livres de Dança, mais conhecidos no Brasil como academias de dança, têm exercido um papel importante no ensino de Dança não formal no Brasil (NAVAS, 2010; STRAZZACAPPA, 2004; TERRA, 2010), ainda que muitas vezes

suas atuações sejam colocadas em questão. Na ausência de escolas e conservatórios públicos, estes estúdios, escolas, academias ou agremiações acabam por exercer a função de iniciação à dança e de berço da formação técnica em dança para crianças, jovens e adultos. No caso da dança, com frequência, os indivíduos iniciam suas práticas ainda crianças e o desenvolvimento da técnica se dá ao longo de muitos anos (STRAZZACAPPA, 2004, p. 189), ainda que nem todas as crianças e jovens que frequentem os cursos livres de dança se tornem ou tenham a pretensão de se tornar artistas no futuro, evidentemente.

Navas (2010) acredita que o fato de tratarmos no Brasil os cursos livres de Dança como “academias de dança”, denominação emprestada da academia helênica “onde o treinamento dos corpos em busca da saúde e performance física era a meta, ali não se configurando a procura da performance em arte”, revela que, em alguma medida, nossas academias ainda operam a partir de princípios semelhantes. Na visão da autora, a distância entre o treinamento técnico e a criação cênica, a dissociação entre as aulas de Dança e um projeto artístico consistente são características comuns desses cursos, com destaque para o que ocorre no ensino do balé clássico em que “a formação fica ancorada à reprodução de estratégias de treinamento corporal *tout-court* a cargo de mestres geralmente distantes do ato criativo em si, também unidade original dos grandes balés de repertório” (2010, p. 60).

Os cursos livres se estruturam de distintas formas e têm histórias diferentes. No Brasil, até a presente data, não é necessário ser portador de diploma ou certificação específica para ser professor de Dança em cursos livres. Algumas destas escolas foram criadas por artistas que associaram suas práticas profissionais como intérpretes, coreógrafos e diretores de companhia à docência em Dança. No Rio de Janeiro, escolas como a Academia de Ballet Tatiana Leskova, a Academia de Ballet Eugênia Feodorova, ambas desativadas na presente data, a Escola Angel Vianna, o Jazz Carlotta Portella e o Studio Casa de Pedra, o último dirigido pela coreógrafa Esther Weitzman, assim se caracterizam. Foram criadas por artistas de renome, com larga experiência em dança, que lá partilharam e seguem partilhando seus saberes com crianças, jovens e adultos. Saberes construídos em sólidas e longas carreiras profissionais. Nestas, o circuito profissional da Dança na figura de

professores/artistas dialoga com o circuito amador, com crianças e jovens e adultos em formação. No entanto, esta não é a norma. Há muitos casos de cursos livres cujos professores foram formados apenas em cursos livres e cuja única experiência em dança se deu dentro destas instituições, tendo participado somente de apresentações, mostras e festivais amadores, como veremos adiante. Navas sublinha que, em casos como este, frequente mas não exclusivo do ensino do balé, a prática de dança se dá apartada de processos criativos característicos da Arte. Quando isso ocorre, “a prática da dança despoja-se de estratégias artísticas de invenção que lhe foram estruturantes, agregando-se-lhe de maneira superficial os sonhos de construção de um ideal centralizado num tempo espaço europeu da segunda metade do século XIX” (2010, p. 60). Mais uma vez a autora critica a distância entre o que nestes locais é desenvolvido e os processos artísticos constituintes da Dança em contextos profissionais.

Alguns cursos livres se estruturam, oficialmente, em cursos técnicos de Dança,⁶³ enquanto grande parte se restringe a dispor um cardápio variado de aulas de técnicas de estilos diversos ao público pagante. Aulas de balé clássico, jazz, sapateado, dança de rua, danças de salão, ou de danças que estejam na moda são ofertadas para alunos de diferentes idades.

“Estes cursos livres (academias, oficinas culturais, etc.) apresentam-se como um espaço privilegiado de formação dos *artistas*, dentro da mais clássica tradição: relação mestre-discípulo, artista-aprendiz, (...)” (STRAZZACAPPA, 2004, p. 187). A autora traz elementos que consideramos relevante para nossa discussão. O primeiro é que, como vimos, os cursos livres vêm representando uma oportunidade para que artistas partilhem seus saberes com estudantes de Dança, o que pode ser riquíssimo, pois estes são detentores de saberes preciosos, desenvolvidos em anos de experiência profissional. A falta de exigência legal de habilitação específica para se ensinar nos cursos livres é o que permite que aqueles que se formaram no exercício da profissão, que se destacaram no *métier*, mesmo que não tenham passado pela universidade, possam partilhar seus saberes com jovens em formação. Já quando

⁶³ O Centro de Dança Rio, a escola de dança Petite Danse, a escola de dança Alice Arja e a escola e faculdade de dança Angel Vianna são exemplos, no Rio de Janeiro, de escolas privadas que oferecem curso técnico em dança.

ênfatiza que o ensino de se dá na “mais clássica tradição”, Strazzacappa indica uma das razões pelas quais as práticas dos cursos livres têm sido frequentemente questionadas, por estarem excessivamente dependentes de modelos considerados ultrapassados de ensino e aprendizagem, crítica reforçada por Fortin (2004) e Marques (2004).

Fortin (2004) toca em outro ponto sensível, o descompasso entre a expansão e a inovação do campo artístico da dança e o conservadorismo do campo do ensino da Dança. A autora observa:

É interessante notar que a criação coreográfica evoluiu por rupturas sucessivas com as obras estéticas anteriores, enquanto que o ensino permaneceu fiel em grande parte aos usos e costumes da tradição. A maioria dos professores ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se perpetuam de geração em geração, o que perpetua um certo *status quo* no ensino. (2004, p. 163-164).

E o que seria este *status quo* a que a autora se refere? A tradição como referência para a transmissão de Dança deve ser entendida em seus múltiplos sentidos. A Dança como expressão humana pode se integrar à tradição oral, já que no caso das danças populares, por exemplo, aprendizes seguem seus mestres, alunos copiam seus professores e, assim, determinadas danças constituem a cultura corporal de um grupo. Assim como Fortin, Strazzacappa (2004) ressalta que este modo de ensino de Dança a partir da “tradição” não se restringe às danças tradicionais e lembra que “é assim nas festas, nas ruas, nas manifestações populares e nas mais conceituadas academias de dança do mundo”. Reconhece que a tradição oral prevalece como característica também nas academias de dança e descreve como esse processo se dá:

O professor realiza o movimento – o aluno imita o gesto. O professor orienta – o aluno faz. As escolas⁶⁴ perpetuam essa metodologia de aprendizagem na qual há sempre um modelo para ser seguido ou obedecido. Os chamados “mestres” ensinam segundo a maneira como eles, por sua vez, foram ensinados. Dessa forma, é possível se identificar uma genealogia dos diferentes estilos dentro de uma mesma estética de dança. (STRAZZACAPPA, 2004, p. 188)

64[□]A autora refere-se nesse caso aos cursos livres que chama de escolas.

Nesta perspectiva, a tradição é um dos elementos que garante que, de geração em geração, determinadas danças sejam transmitidas ou ainda, como Strazzacappa destaca, que permite seguir a genealogia de determinados estilos. Mas não é apenas aquela dança que é perpetuada, mas o *como* esta é ensinada. Este *como* também se repete, de geração a geração, sem que se deixe atualizar, justificado igualmente pelo valor da *tradição*. De geração a geração, é possível que se perpetuem igualmente os maus hábitos, as atitudes pouco construtivas em relação ao conhecimento em Dança e aos alunos, e não apenas o que é positivo. Strazzacappa alerta que “atuar como nossos professores atuaram só pode ser viável quando reproduzimos os bônus de tal formação” (2004, p. 189), o que nem sempre ocorre e que “a repressão, a agressão física e/ou moral, a discriminação de alunos entre ‘talentosos’ e ‘desajeitados’ e tantas outras atitudes lamentáveis, ainda presentes em algumas aulas de dança, devem ser veementemente condenadas” (p. 190).

Nesse modelo de ensino por cópia, em que modos de dançar e de ensinar Dança são passados de professores a alunos sem crítica, ficam de fora os conhecimentos do campo da educação, em um sentido mais amplo.

A aprendizagem por cópia, o corpo do professor como referência e modelo, a ideia de que conhecimentos devem ser “passados”, “transmitidos” de professores a alunos de modo acrítico, permitem que aproximemos estas práticas de ensino de Dança de metodologias características da abordagem tradicional da educação, exemplo da tendência pedagógica reformista.

Para esta tendência pedagógica,

Aprende-se ouvindo e prova-se que aprendeu por meio da devolução das informações que foram depositadas, pelo professor, na cabeça vazia dos alunos, por isso a expressão “educação bancária”, cunhada por Paulo Freire (1983). Associa-se a aprendizagem à capacidade de reter, guardar, memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva e receptiva um considerável acervo cultural. (...) A relação professor-aluno é vertical e autoritária, pois se acredita que o medo, a distância, a ordem rígida e preestabelecida, o ambiente austero e o silêncio são condições para que a aprendizagem ocorra. (FARIAS et al., 2009, p. 42)

Ainda hoje, essa concepção se mantém presente de forma vigorosa e hegemônica e é naturalizada em grande parte dos cursos livres de Dança no Brasil.

Também Marques (2004) considera que quando os cursos livres estão a cargo de artistas da dança que não possuem formação pedagógica suficiente, estes não são irrigados por outros saberes. A autora observa que

o estudo sistemático das questões educacionais só é referendado e aceito pela grande massa de artistas e da população leiga de nosso país quando se trata de educação escolar. Ou seja, em geral, alunos de academias, estúdios, centros de cultura, universidade e até mesmo de companhias de dança, são privados de uma educação consistente, consciente e crítica na área da dança. Em outras palavras, os avanços, as pesquisas, os documentos produzidos, os artigos e as práticas na área de ensino de dança no país são sumariamente ignorados pela grande maioria de artistas-professores como se bastasse conteúdo (a experiência artística) para poder ensinar. (2004, p.136)

Ainda que concordemos com Marques a respeito de que a didática da Dança mereça se deixar alimentar por conhecimentos já consolidados no campo da educação e que entendamos que a experiência artística possa, em alguns casos, ser insuficiente para o “poder ensinar”, acreditamos também que o conhecimento do campo da educação necessita estar amalgamado a outros saberes para permitir o ensino da Dança. Dentre estes, muitos se edificam exatamente a partir “experiência artística”.

Strazzacappa (2004, p. 190) reitera a visão de Marques ao observar que conhecimentos das áreas da sociologia, da psicologia, da pedagogia aplicada à formação de artistas, da fisiologia do movimento, da cinesiologia, da história e da antropologia não são suficientemente levados em conta na constituição das metodologias de ensino de Dança na maior parte dos cursos livres, confirmando que o compromisso com uma certa ideia de tradição acaba por não deixar que o ensino da Dança evolua e se nutra de outros saberes.

Marques defende que mesmo no caso de danças ditas tradicionais seria possível lançar mão de abordagens e de metodologias que levassem em conta o conhecimento acumulado no campo da didática e da educação em geral e que não se limitassem à tradição.

(...) Sabemos que a tradição de ensino do balé, assim como da dança clássica indiana, ou mesmo das danças populares brasileiras, tem reproduzido em sala de aula aquilo que há séculos se entende como a melhor forma de ensinar dança: a cópia dos movimentos

vindos do mestre (muitas vezes sem explicação verbal). Mas não precisa ser assim. O grande desafio da didática atual é justamente repensar, pesquisar e propor formas de ensino das danças tradicionais que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação. (MARQUES, 2004, p. 140)

A realização de uma montagem cênica a cada fim de ano é prática corrente nas academias de dança. As escolas transformam as turmas de todos os níveis e idades em grupos de danças e estes alunos, sob a coordenação de professores, aprendem e ensaiam uma ou mais coreografias que são apresentadas em teatros alugados pelas famílias e pela escola para esse fim, tendo como público apenas familiares e convidados. Estas montagens são vistas como o resultado de um ciclo de trabalho e representam um momento importante no “processo pedagógico em si” (NAVAS, 2004, p. 28), uma vez que o exercício de aprender, memorizar, ensaiar, executar e apresentar uma coreografia pode ser compreendido como etapa do processo formativo em Dança. Em muitos casos, as academias de dança aproveitam esses produtos para ampliarem seu espectro de ação e algumas destas montagens de fim de ano passam a constituir uma peça essencial na engrenagem dos festivais competitivos de dança, um fenômeno brasileiro que tem no Festival de Dança de Joinville o seu exemplo mais célebre.

Este festival, que ocorre anualmente desde 1983 na cidade catarinense de Joinville, tem como eixo uma mostra competitiva de dança em que grupos representantes de cursos livres de dança de todo o Brasil e de alguns países da América Latina se apresentam e competem dentro de categorias que combinam idade dos participantes e “gêneros”⁶⁵ de dança, diante do público (que em algumas noites pode chegar a 3 mil pessoas) e de júri especializado. Estes “gêneros” podem ser dança de rua, jazz, danças populares, balé clássico, balé clássico de repertório, sapateado, dentre outros. Diferente do que ocorre em festivais de dança profissional, neste, como em outros festivais de escolas, todos os grupos pagam taxa para terem seus vídeos analisados pelo conselho artístico do festival para eventual participação

⁶⁵ O festival passou a adotar o termo “gênero” de dança para designar linhas estéticas diferentes, uma vez que a competição se dá entre gêneros. Antes de tratar essas categorias como gêneros de dança, o festival adotava o termo “modalidade”, criticado por ser demasiadamente associado ao jargão do esporte.

na competição anual e não recebem apoio financeiro ou cachê do festival para sua estada e apresentação em Joinville.

Segundo as informações da página de divulgação da 33ª edição do festival (FESTIVAL DE DANÇA JOINVILLE, 2015), que aconteceu em julho de 2015, o festival reúne 6 mil participantes diretos, isso é, alunos de cursos livres que dançam no festival ou participam dos cursos e oficinas, público superior a duzentas mil pessoas e 170 horas de apresentações. Nesta mesma página de divulgação, vê-se que estes números grandiosos são motivo de orgulho do festival, que, em 2005, foi citado no livro de recordes *Guinness* como “o maior festival de dança do mundo”.

A identidade pouco clara do festival vem sendo criticada por Katz, que considera que “a falta de transparência praticada neste Festival tem deseducado quem o frequenta”. Segundo a professora e crítica de dança, é preciso fazer a distinção entre o que consiste um festival de dança na cena profissional da dança e no circuito amador, para que iniciativas como essa não deseduquem o público. Distinção essa que não é feita por aqueles que concebem, divulgam e mesmo pelos que frequentam a mostra. A autora argumenta que “primeiro, não se trata de um Festival, e sim de um Concurso. Não se trata de um Festival de Dança, e sim de um Festival de Escolas de Dança. Não são bailarinos, mas estudantes de dança, e não são coreografias, mas exercícios de composição de, no máximo, 5 minutos” (KATZ, 2013).

Ainda assim, muitos cursos livres de dança frequentam o festival regularmente, arcando junto com os alunos com as despesas de transporte, hospedagem e alimentação, na aposta de que uma premiação neste concurso é reconhecimento da boa qualidade de atuação do curso livre, considerando o olhar do júri como avaliação do trabalho que realizam. O fato de muitos destes cursos e estudantes estarem fisicamente distantes das capitais onde em geral se concentram os cursos livres mais renomados e os mestres célebres seria, segundo Navas (2005), um estímulo a mais para que estes frequentem “certames, sedentos de circuitos que lhe validem os trabalhos de formação (ou desinformação) realizado ano após ano, dentro de um sistema que só faz aguçar a competição em arte, a mais indesejável forma de pedagogia que contemporaneamente poderíamos esperar.” (2005, p. 31).

Navas e Katz se unem na crítica a esse modelo de formação de dança em que cursos livres e festivais competitivos se retroalimentam e, sobretudo, perpetuam concepções de dança e de ensino de dança cristalizadas, em que a Arte passa ao largo. Festivais competitivos e cursos livres colaboram para reforçar a concepção de um ensino da Dança que tem como objetivo principal preparar jovens estudantes para executarem coreografias criadas e (exaustivamente) ensaiadas pelos professores das escolas. Nesta concepção de ensino, a prática da dança é avaliada pelo produto final, pelo modo como uma coreografia é executada por um grupo de alunos. Já o sucesso destes festivais é contabilizado pelos números espetaculares de participantes no palco e fora dele.

Para além dos cursos livres e das universidades, Navas (2010) destaca duas situações em que artistas da dança se formam, cada uma com uma lógica própria: “as companhias/grupos profissionais de dança e os circuitos da dança popular e ritual” (2010, p. 60). As companhias de dança se constituem a partir de um projeto artístico e ainda que, em geral, reúnam indivíduos que já tenham experiência com dança, muitas vezes, significam na trajetória destes um espaço de formação continuada. No convívio com o grupo, no contato com a escrita singular de um ou mais coreógrafos, sob o olhar de professores, artistas da dança avançam na sua formação enquanto participam de processos de experimentação, criação, ensaios, apresentação, produção e difusão.

É também por meio da prática e do convívio que “jovens e crianças ‘aprendem a dançar dançando’”, no seio das “famílias de ‘brincantes’”, nos circuitos de dança popular, ou ainda em danças cerimoniais e de “devoção (por exemplo, terreiros de candomblé)” (NAVAS, 2010, p. 60). Em uma trajetória formativa, ter participado ou participar de grupos de dança pode ter significações distintas. Pode significar fazer parte de grupos amadores ligados a cursos livres de dança para participação de mostras e festivais, e/ou ter tido práticas de danças populares coletivas, e/ou ter integrado grupos ligados a projetos universitários de extensão, e/ou ter frequentado grupos de danças de “devoção” e/ou ainda ter sido criador e/ou intérprete de companhias profissionais de dança. Cada um dessas experiências

possui implicações distintas no percurso formativo dos artistas da dança que pode combinar etapas de ensino formal e de ensino não formal (TERRA, 2010).

5.1.2. Motivação pela docência e pela educação básica

A busca por estabilidade financeira e a dificuldade de inserção em outras redes profissionais de dança surgem como importantes motivações para que nossos informantes tivessem optado pela educação básica na rede pública de ensino e realizassem concurso público, como descrevem

- *“Na verdade você sai do curso de dança, pelo menos eu saí lá em Viçosa, um pouco sem ideia do que ia acontecer. Eu fiquei muito mal quando eu terminei a faculdade. Eu saí de lá, eu vivia num ambiente super rico assim de formação cultural, de abertura para pensamento, sabe? 'Gente, e agora? O que acontece agora?'. Ai eu vim pro estado do Rio porque meus pais moravam no estado do Rio, já moravam na Região dos Lagos e lá eu comecei a distribuir currículos e a ver e a pesquisar na internet sempre o que estava acontecendo. Acho que uns dois meses depois que eu me formei, abriu um concurso público para professor de artes do estado do Rio. E aí eu fiz esse concurso, passei nesse concurso, só que eles só me chamaram para assumir o cargo cerca de um ano e dois meses depois. Nesse meio tempo eu fiquei dando saltos. Eu fui atendente de telemarketing, porque eu chegava aqui nas escolas do Rio, nas escolas de dança, nas academias e tal e eu/eu não conseguia me introduzir. As pessoas falavam 'nossa, mas você é de Minas. Você não tem experiência aqui no Rio?' e eu falava 'não, não tenho experiência aqui'. Enfim, depois eu até consegui, trabalhei nessa escola particular que eu já falei com você. Mas a principio foi muito complicado, foi muito difícil. E aí o concurso público, como não tinha que fazer uma carta de apresentação, quem sou eu, você vai lá, faz o concurso e se você passou você entra, eu entrei. Em 2010 eu fiz concurso da FAETEC, fiz concurso do município, 2011 eu entrei no município, a FAETEC só me chamou agora, 2014.” (DD5)*

- *“Eu acho que fui sendo levada mesmo... Fiquei nesse processo, com cunho artístico na minha pesquisa pessoal e participando desses contextos muito tempo e a dificuldade financeira muito grande e dando aulas assim em cursos livres, para esse próprio grupo que eu fiquei dando aula de dança de salão, mas chegou um momento que eu falei 'vou procurar uma estabilidade'.” (DD3)*

- *“Não posso negar que a primeira e grande necessidade é a estabilidade financeira. Não posso negar isso, porque quando eu fiz esse concurso para Japeri, eu estava no sexto período da*

*graduação. Por pensar 'puxa, qual é a minha realidade com a dança? Se eu quiser atuar como coreógrafa, como diretora de uma Cia, eu terei de suar muito a camisa com os editais da vida para pensar em ocupar espaços.' Então, é essa a realidade. É uma realidade de instabilidade. E a minha característica é não gostar de viver na instabilidade. Pessoas que se desafiam sempre alcançam metas. Emendam uma proposta na outra e 'vamo, que vamo'. Elas conseguem isso brilhantemente bem, admito. Mas eu não tenho estrutura psicológica e emocional para pensar que daqui a três meses quando encerrar o edital de ocupação, de residência num tal lugar, não sei o que eu vou fazer daqui a três meses. Então, eu já fazia muitas provas de concurso, objetivando, de repente, ficar em uma possível fila de espera. E adquirir experiência, para quando: 'ah, concluí minha graduação, já tenho alguma experiência com relação a concurso'. E por ter professores na família, eu acho que fui direcionada para esse lugar. Então, no sexto período, eu fiz um concurso para Japeri. E aí, concluí a graduação, coleí grau e fui chamada, assim, no prazo de encerrar a prorrogação do concurso. E quando eu fui chamada, foi assim: 'nossa!'. É uma conquista muito valiosa. Porque não é todo ano que você encontra um concurso com uma carga horária reduzida, que te possibilita administrar um curso de pós-graduação, continuar sua formação. **Então, a questão financeira impera nesse ponto de escolher trabalhar no ciclo básico.**" (DD2)*

Mas também a consciência da importância de atuar como professor de Arte no ensino público pelas consequências positivas que o ensino da Arte pode ter neste contexto encontra um lugar no conjunto de motivações dos professores para o ingresso na educação básica, como constata-se nas falas abaixo:

- "Em segundo lugar, essa questão do ensino público me atrai muito, porque é lá que precisa acontecer a diferença. A mudança precisa acontecer nesse lugar, onde tem uma porção de gente, com uma porção de ideias engessadas, que falam que artes não é isso, que a merendeira me critica, porque artes não devia ser dessa maneira. Nesse lugar tem não sei quantos alunos evangélicos e falam que não podem fazer a minha aula. É nesse lugar que a diferença tem que acontecer. Então, o ensino básico me atrai por isto." (DD2)

- "Agora, a educação básica veio por uma vontade de inovar e de eu entender que a gente pode plantar coisas para a cultura, oferecendo linguagens artísticas no currículo escolar. É um desafio muito grande, mas são sementes." (DD4)

DD7 concluiu a formação inicial no final da década de 1990. Acredita ter sido a primeira licenciada em Dança no Rio de Janeiro a ter ingressado na rede pública de ensino municipal e estadual por meio de concurso, como professora de

Artes Cênicas, no primeiro caso, e de Arte, no segundo. Se ainda em 2016 a presença de licenciados em Dança é pequena nos quadros de professores destas redes, em 2000 era inexistente. DD7 descreve o longo caminho que percorreu para convencer as secretarias de educação que estava apta às vagas para as quais concorria:

- *“Quando eu me formei, por falta de grana e tudo, eu falei: 'Gente, e agora? Eu me formei, tenho que fazer alguma coisa... meu pai desempregado... vou no MEC para me informar'. Ai fui até o MEC para pegar tudo o que eu poderia fazer e tal, com meu diploma... Não resolveu muita coisa. Mas lá estava escrito Artes Cênicas, dança e Teatro e aí eu comecei a pesquisar sobre isso. (...) Aí abriu o concurso no estado e no município, eu falei assim: 'bom, é por ai, vou fazer'. Só que eu ligava para a secretaria do concurso e todo mundo falava: 'não, você fez dança, não pode', 'Não, dança não pode. você não pode fazer concurso'. Mas eu falei assim: 'não! Eu sou formada, eu sou licenciada e tal.' E assim até o último instante as respostas para mim eram negativas, mas eu falei 'Não! Vou fazer a prova e, se eu passar, vejo.' (...) Quando eu peguei a parte de currículo era muita coisa que a gente tinha feito na faculdade em quatro anos, né? Naquela época, tinha muita coisa de história do teatro, coisas que eu tinha visto e eu falei 'tá na minha área, eu estou conseguindo'. Tive que ir à Unirio⁶⁶ para pesquisar algum material porque tinha coisa que não tinha. Estudei... estudei... passei na prova. Mas, quando eu cheguei, tive que apresentar o meu histórico para eles enxergarem realmente. Verem que eu era apta a trabalhar com Artes Cênicas no município porque eu entrei em Artes Cênicas. Uns dois meses depois eu entrei no município e no estado. (...) Quando eu fui pesquisar, a dança estava dentro da Artes Cênicas, então eu falei: 'tenho que conseguir.' Porque até então a maioria que entrava era o pessoal da Unirio, que tinha feito o curso de Artes Cênicas. Eu acho que eu fui a primeira [a ingressar nestas redes de ensino], até pela reação das pessoas que me receberam e fizeram também toda a varredura para ver se realmente eu poderia ou não. Eu tive que convencer que eu era apta. Eu tive que levar histórico às secretarias, os documentos que eu fui separando em relação ao MEC e falando 'Não, aqui: dança faz parte'. Levei os PCNs que falavam da dança. Levei nas secretarias. Porque a gente chegava lá as pessoas não sabiam o que a gente estudava, o que é o curso de dança. Ninguém conhecia direito, entendeu? Então foi uma novidade.” (DD7)*

Conheci DD7 no início dos anos 2000. Ela havia se formado no curso de licenciatura em Dança da UniverCidade, do qual fui professora de 1998 a 2010. No

⁶⁶ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro que possui programas de graduação e também pós-graduação em Artes Cênicas.

início dos anos 2000, a atuação como professor da educação básica não parecia estar no horizonte de perspectivas de inserção profissional dos licenciandos em Dança daquela instituição. Vale ressaltar que apenas em 1997 os PCNs foram publicados, citando a Dança com uma das linguagens que deveria constar no ensino do componente curricular Arte. Naquele momento, os licenciandos almejavam, sobretudo, atuar nos cursos livres, nos projetos sociais, em companhias de dança como intérpretes, coreógrafos ou professores. Convidávamos DD7 todos os semestres para que partilhasse sua experiência com os licenciandos, experiência que naquele momento era “uma novidade”. Sua indicação do caminho das pedras levou a outros licenciados a trilhar o mesmo percurso e a presença de licenciados em Dança na educação básica, aos poucos, deixa de ser “uma novidade” (DD7). O relato de DD7 nos parece confirmar que a presença da Dança na escola vem se impondo a partir do desejo, da força de convencimento e da insistência dos professores, muito mais do que a partir da real demanda das coordenações, dos gestores ou da exigência de documentos curriculares, como já abordado no capítulo anterior.

O entendimento de DD1, formado em 2014 na primeira turma do curso de licenciatura em Dança da UFRJ criado em 2010, sobre suas possibilidades de inserção profissional revela como a compreensão dos licenciados em Dança vem mudando. Quando solicitado a dizer o que o motivou a tornar-se professor na educação básica, assim respondeu:

-“Foi porque era o que a universidade me garantia. Quem é formado em licenciatura em Dança na universidade dá aula no Ensino Básico. E aí foi quando eu procurei concurso para fazer e acabei passando. Só que quando eu passei, antes de ser chamado, eu estava pensando se eu ia realmente tomar posse ou não, sabendo da realidade do estado do Rio de Janeiro, de como seria o que eu iria encontrar dentro dessas escolas, eu não sabia. Então, por esse receio, fiquei pensando assim: ‘tá, dependendo de qual escola for, de qual contexto for, eu vou tomar posse ou não’. E aí foi quando eu consegui forçar uma barra para entrar nessa escola específica, que é de formação de professores. E ali, sim, eu estou vendo muita coisa que eu gosto, que eu tenho interesse de trabalhar, que eu consigo executar. É diferente de outros colegas, que eu ouço falar, que não conseguem chegar nem na metade do que eles pretendem.” (DD1)

Lado a lado, os relatos de DD7 e de DD1 indicam que a perspectiva de inserção profissional de licenciados em Dança se transformou nos últimos quinze anos.

5.1.3. Origem dos saberes mobilizados no ensino de Dança na escola e contribuição da formação inicial

Solicitamos a nossos informantes que discorressem sobre a origem dos saberes que mobilizam ao ensinar Dança na escola e que avaliassem a contribuição do curso de licenciatura em Dança para o conjunto dos saberes que mobilizam. Em suas falas, afirmam conjugar saberes da Dança edificados *anteriormente, paralelamente e posteriormente* à formação inicial aos saberes desenvolvidos ao longo da formação inicial que, na visão de todos os licenciados em Dança, contribuiu consideravelmente em seus percursos formativos.

Abordaremos a compreensão dos respondentes do compósito de saberes que mobilizam, com ênfase nas origens destes e, mais adiante, nos aprofundaremos na avaliação que fazem de sua formação inicial.

Perguntados se os saberes que mobilizam ao ensinar Dança da escola tem origem na formação inicial ou se são externos a esta, e neste caso qual sua origem, nossos informantes responderam:

- *“Na faculdade, porque eu não tive experiência com dança antes dela. Foi a partir da universidade que eu fui buscando outros caminhos. Então, tudo foi a partir dali. E é difícil pensar minha vida de dança, com dança, que não tenha passado pela universidade. Todas as conexões, espetáculos que eu procurei pra ver, as palestras que eu procurei assistir, as oficinas que eu fiz em relação à dança foram a partir da universidade. Então, não consigo ver minha prática de dança, de ser professor de dança, sem o que eu vivi dentro da universidade.” (DD1)*

- *“Olha, a minha faculdade foi uma faculdade incrível, sabe? (...) A gente aprendeu lá muito mais do que um curso de dança pode oferecer. A gente trabalhou em escolas, fez estágios em escolas públicas, a gente fez estágio em APAE, a gente fez estágio em tudo que é canto e a gente tinha muita liberdade para fazer o que a gente achava que era importante naquele espaço. Então, sim, apesar de sentir que estou um pouco longe da dança, principalmente no município, aqui não, na FAETEC não. Mas no*

*município um pouco distanciada da dança especificamente, né? Eu acabo sim trazendo muito da experiência que eu tive na faculdade, de trabalhar com diferentes públicos, de trabalhar recursos que não são exatamente de dança. **Por exemplo pintar, trabalhar com materiais, trabalhar com instrumentos, né?** E sim, mas claro que eu acabei a faculdade em 2008 e de lá até agora muitas coisas aconteceram e a gente não pode negar que você vai aprendendo ao longo do tempo, né? (...) Pesquiso muito na internet; aprendo muito com meus colegas dentro da escola, que são professores ótimos também, são professores incríveis. Aprendo muito lendo, eu fiz mestrado, não sei se eu devia ter mencionado isso. Fiz mestrado na UFF em Ciência da Arte, antigo Ciência da Arte, agora é Estudos Contemporâneos das Artes. Dentro do mestrado também a gente acaba ampliando o sentido da arte e tudo mais, embora não seja muito objetivo, o que eu estudei lá aplicado ao município do Rio, porque acaba sendo um negócio super longe. Mas de uma forma ou de outra você acaba fazendo links, né? Tipo assim, poxa, estou estudando isso daqui agora, tem tudo a ver com o que eu trabalho no município, e por aí vai. É um processo de busca, mesmo, de você não poder e não querer ficar parado, estagnado.” (DD5)*

- “Eu acho que uma coisa vai puxando a outra, entendeu? Eu não sei te dizer, mas a faculdade me ajudou muito a instrumentalizar, principalmente dentro do currículo, porque era uma coisa que eu não conhecia. Porque eu trabalho com o balé desde 94, mas sempre fora do currículo. E a faculdade me ajudou a entender, estruturar, formatar, identificar, delimitar uma série de instrumentos que eu não tive fora da faculdade. Então, ela foi indispensável para que eu trabalhasse dentro do currículo e com a pós em ensino da Arte, eu pude desenvolver a relação da Arte dentro da escola. O foco dessa pós era Artes Visuais, mas era muito instrumentalizada metodologicamente para o currículo, porque é a linguagem mais refletida, é a linguagem que mais tem livro de arte e educação, de bibliografia, de tudo, então entender o percurso até a história do ensino da Arte dentro da escola me ajudou muito. O que eu aprendi na minha vida acadêmica, tanto na dança quanto na pós-graduação, foi indispensável para a qualidade desse trabalho.” (DD4)

- “Da faculdade, sem sombra de dúvida! A parte de folclore, a parte de dança contemporânea. Nossa! E da psicomotricidade, fiz pós-graduação em psicomotricidade. Acho que dar aulas também em outros lugares e acho que a vivência também, no dia a dia, você vai é aprendendo muito, né? Tem que ter um olhar atento para você ir modificando e percebendo a diferença de cada realidade.” (DD7)

Os depoentes dizem apoiarem-se em saberes edificados ao longo da formação inicial quando atuam na educação básica, mas também em saberes desenvolvidos durante a formação continuada em cursos de especialização, no caso

de DD4 e DD7, e no mestrado, para DD5. DD1 assume ser difícil dissociar sua vida com a dança da formação inicial. DD5 destaca os estágios em contextos distintos como pontos fortes de sua formação inicial. DD5 afirma sentir-se “um pouco longe da dança” quando dá aulas nas escolas municipais do Rio de Janeiro, onde é professora de Artes Cênicas, mas, mesmo neste caso, acredita “trazer experiências” da formação inicial para dentro da sala de aula. Os saberes desenvolvidos ao longo da própria prática profissional, os saberes experienciais na concepção de Tardif (2012), são citados por DD7, que acredita aprender pela “vivência”, no dia a dia da profissão. O fato de dar aulas de Dança em outros espaços além da escola também contribui para seus saberes experienciais.

DD2 avalia haver uma predominância dos saberes que desenvolveu fora da formação inicial quando ensina Dança na escola. Contudo, destaca a contribuição do curso de licenciatura em Dança para a adequação e o planejamento das aulas que dá na educação básica, como vemos a seguir:

*- “Com relação a conteúdo, eu uso mais o que eu aprendi fora da faculdade. A minha maior experiência foi com as danças urbanas. A experiência que eu adquiri das danças urbanas não veio de uma academia, não veio de uma faculdade. Veio de frequentar grupos, companhias de dança que se organizavam aos finais de semana para ensaiar e fazer participações em festivais, em eventos de dança amadora. Nas aulas de dança, com relação a conteúdos, eu aproveito muito do que eu aprendi nessa minha carreira com a dança fora da universidade. Com relação às metodologias, de como trabalhar, isso aí, não tem como negar que eu aproveito muito das aulas, dos meus próprios professores de prática, de didática especial da dança, né? Em relação aos referenciais, como direcionar o trabalho com dança, como planejar isso. A relação da progressão, né? Com uma turma tão heterogênea, com diversas experiências e alguns com limitações, outros com muitas habilidades, como você vai trabalhar e equalizar isso dentro da realidade da sua turma. **Então, em relação à metodologia, em como aplicar os conteúdos para uma turma, não posso negar que a universidade me direcionou. Não que eu não use o que eu aprendi na universidade, né? Mas, eu percebo que tem uma predominância do que eu fiz fora.**” (DD2)*

Na fala de DD2, percebe-se uma separação entre o que ela considera “conteúdo”, o *o que* ensinar, e a metodologia, o *como* ensinar. A professora diz trazer o conteúdo de sua experiência em grupos amadores, mas reconhece o aporte da Licenciatura quanto à metodologia.

Também DD6, afirma trazer o “conteúdo” que desenvolve como professora da educação básica de fora da formação inicial.

- “*Eu acho que eu aprendi na faculdade a questão da consciência do corpo, o cuidado, a preparação de um corpo para dançar, isso eu aprendi na minha formação universitária, com certeza. Agora os conteúdos aplicados eu aprendi fora, né, que hoje... Depois, mas a preparação da base mesmo foi totalmente da faculdade. Eu fiz uma especialização em Arte, Cultura e Sociedade, lá na Veiga, onde a gente tratava muito de história da arte e da história da cultura, então, eu fui me apropriando de muitas coisas brasileiras. Porque é arte, cultura e sociedade brasileira. Foi uma especialização bem bacana, de dois anos, sabe? Eu fiz estágio na época, me deu uma boa bagagem. Primeiro comecei a estudar aqui na Fundação [Progresso],⁶⁷ com um professor pernambucano, algumas danças. Hoje a formação em dança popular, a gente tem muita dificuldade em encontrar porque é muito com os mestres. Os mestres de dança popular não estão nas universidades. Então, a mais forte foi aqui no Circo Voador.⁶⁸ Em 2008 eu fazia aula na Fundação [(Progresso)] para aprender, para poder passar na escola, porque eu dava aula para muita criança pequena, então eu queria aprender ciranda, como eu dava algumas coisas de ciranda, e apliquei algumas coisas, mas eu queria algum lugar onde eu pudesse aliar um conhecimento mais imponderado do corpo, porque eu percebi que ele (o professor) era muito um professor de academia. Sem ser preconceituosa, mas era uma coisa assim: a gente ia fazer uma aula e se preparava abrindo as pernas assim, e botava a perna aqui... Eu entrei no site do Circo Voador e vi que tinha uma oficina com termos que me chamaram atenção. Consciência corporal, criação, expressão, umas coisas assim e eu falei 'nossa, gostei desse negócio' e aí fiquei sabendo que ia ter uma audição para bolsista. Foi quando eu fiz a audição, entrei, e comecei a estudar aqui às segundas feiras com a F., e fui nessa parceria, nesses anos. E sempre em contato com os mestres, fui em alguns São João lá em Recife. É, os mestres... A gente tem intercâmbio de vários grupos com mestres que vem pra cá. Vem o maracatu de não sei onde, a gente vai, faz oficina, troca com o mestre, é uma formação prática, né? E em dança popular foi basicamente a minha.” (DD6)*

- “*Olha, no município eu não utilizo muito o que eu aprendi na faculdade, eu acho que utilizo bem pouco. No município, me valeu muito a minha pesquisa pessoal sobre cultura popular, cultura urbana. Que foi uma pesquisa que tinha um caminho mais artístico que eu desenvolvi por oito anos sobre as manifestações contemporâneas dentro da diáspora e a ancestralidade com a questão tradicional. Eu fiquei muito tempo envolvida com pessoas*

⁶⁷Centro cultural situado na Lapa, no Rio de Janeiro.

⁶⁸Espaço cultural criado em 1982 situado no bairro da Lapa, no Rio de Janeiro.

ligadas ao movimento funk, então isso tudo me deu de cara uma ferramenta que eu me apropriei muito e me deu entrada, porque eu conheço aquele contexto. Conheço bem mais até que outras colegas e eu acho que isso me valeu mais. No caso da escola de teatro, tudo que eu aprendi na faculdade foi muito útil porque é um conhecimento do corpo, um conhecimento de como montar uma aula prática, as questões de consciência corporal, toda essa parte de biomecânica, enfim, questões de composição também. Muitas ferramentas que eu tive na faculdade, eu uso até hoje. Eu já usava em cursos algumas coisas e na escola de teatro eu senti que foi bem útil.” (DD3)

Mais adiante em seu relato, DD3 afirma que o trabalho artístico que começou a desenvolver após a conclusão do curso de licenciatura constituiu um corpo de saberes que ajudaram-na na atuação como docente da educação básica. Assim aborda a origem dos saberes que mobiliza:

- “[Vêm] das residências que eu participei, de tudo que me formou como artista mesmo, como pesquisadora do corpo, da cena, as minhas experiências mesmo como artista, objetivamente, os lugares onde eu dancei. Eu trabalhei muito tempo com um coletivo de intervenção urbana com performance, então desenvolvi muito essa questão da relação direta com a plateia, da relação com o outro. É um tipo de arte da relação, da interação. Eu acho que isso criou um saber comunicar, saber se comunicar a partir do corpo, a partir da expressividade. Acho que isso teve a ver com a minha formação como artista, não necessariamente da minha formação como professora. Eu acho que com o tipo de trabalho artístico que eu desenvolvi nesse período... Eu comecei a desenvolver mais profissionalmente assim que eu saí da faculdade. Logo que saí, eu já comecei a construir esse caminho e eu acho que o tipo de contexto onde eu me apresentei, onde eu desenvolvi o meu trabalho artístico, foi bem potente. Quando eu entrei na escola eu já tinha muita coisa... tinha muito recurso.” (DD3)

Como vimos no capítulo anterior, tanto DD3 como DD6 são professoras dos componentes curriculares Artes Cênicas e Arte, respectivamente. Apenas em escolas técnicas da rede FAETEC, DD3 dá aula de expressão corporal e DD6 de Dança. Ambas seguiram buscando outras práticas de dança e de corpo, em um sentido mais geral, ao longo e ao término da formação inicial. DD6 descobriu as danças populares brasileiras em oficinas na Fundação Progresso e depois no Circo Voador, o que, segundo ela, foi de grande apoio ao trabalho que desenvolve nas escolas. DD3 desenvolveu uma pesquisa artística com coletivos de arte urbana e considera que o fato de ter estado próxima do movimento funk deu a elas

“ferramentas” importantes para o trabalho nas escolas. DD6 afirma que os saberes desenvolvidos “como pesquisadora do corpo, da cena”, em suas “experiências mesmo como artista”, se comunicam com sua formação como docente. Pelo relato, DD3 mostra que concilia sua atividade docente na educação básica com sua atividade artística e que essas duas inserções profissionais se entrelaçam.

DD7 também diz ter, por muitos anos, conciliado a atividade artística com a atuação docente na educação básica. Considera a possibilidade de convívio dessas duas atividades uma das vantagens de trabalhar como professora nas redes estadual e municipal, como vemos:

- “O bom do estado e do município é que eu conseguia trabalhar dando aula e continuar produzindo, trabalhando com arte... Eu dancei um tempo na [companhia de dança] Lumini, fiz outros trabalhinhos, então eu conseguia me manter financeiramente. Dancei durante um tempo, e assim era legal, pois eu conseguia me manter, né? Era pouco o tempo que a escola utilizava, semanalmente, então dava para continuar dando aula normal, no projeto também e continuar dançando. Eu consegui conciliar essas duas coisas de continuar dançando e ter essa questão financeira, da sobrevivência, né?” (DD7)

Outras fontes dos saberes mobilizados surgem na fala de DD4 como a internet, a literatura e a fruição das artes em geral. Afirma que também mobiliza saberes que vêm:

- “De muita literatura. Eu adoro ler. De literatura de artes, em geral. Ensino de artes no currículo, seja de Música, de dança, de Artes Visuais e de muita troca com amigos, participação em seminários, leitura de material acadêmico. Acho que a internet tem um maná para a gente se deliciar com isso. Eu acho importante também o professor estar sempre assistindo espetáculo de qualquer natureza, exposições, eu gosto de estar sempre percorrendo as várias linguagens, porque os movimentos artísticos não aconteceram isolados, então a gente não pode ser profissional de dança e estar só vendo espetáculo de dança. Jamais.” (DD4)

Alguns de nossos informantes deste grupo, incorporam ao conjunto de seus saberes docentes, saberes oriundos também de suas práticas artísticas.

Buscando aprofundar a nossa reflexão sobre a contribuição do curso de licenciatura em Dança na edificação de saberes que mobilizam na educação básica, conjugamos três perguntas. Primeiro perguntamos de consideravam que a formação

inicial havia contribuído para o ensino de Dança na educação básica e, se positivo, de que modo. Depois solicitamos que destacassem momentos do curso em que julgavam terem aprendido a ensinar. Por fim, perguntamos *se e de que modo* o curso superior havia modificado a visão que traziam de dança e de ensino de Dança. Esse conjunto de perguntas, associadas às anteriores, nos apoiaram a delinear a relação entre a formação inicial e os saberes que nossos respondentes mobilizam em sua atuação na educação básica, questão central desta investigação.

Perguntamos se acreditavam que o curso de licenciatura em Dança havia contribuído precisamente para o desenvolvimento de saberes para o ensino de Dança na educação básica. As opiniões de nossos informantes não foram unânimes neste ponto. Alguns acreditam que seus cursos aportaram conhecimentos centrais para o ensino de Dança na escola, como os ligados à didática, a estratégias de planejamento e mesmo de conteúdo. Outros consideram que a formação inicial colaborou pouco para prepará-los para atuação na educação básica. Assim responderam a esta questão:

- “Pouco. Acho que pouco porque as práticas de dança voltadas para o ensino na educação básica, elas são um pouco deficientes, pelo menos na formação que eu tive. Principalmente, porque os grupos de pessoas que a gente dava aula nessas práticas na universidade era para os próprios colegas. E, no estágio, a gente não tinha essa possibilidade de pegar turma e poder conduzi-los. Eu tive isso porque participei de um projeto durante muito tempo, no CAP da UFRJ, e aí eu fazia isso porque eu tive essa liberdade, baseada na confiança que a orientadora da turma me deu. Mas acho que meus colegas, grande parte deles que não tiveram esse tipo de oportunidade não. Em relação à faculdade de Educação, o que eu via, também, é que eram turmas híbridas, tinham cursos de biologia, de química, de geografia, de música. Todos na mesma turma e a sensação que eu tinha é que muitos dali estavam pro professor assim 'pelo amor de Deus, me dá minha nota, que eu quero ir embora, quero me formar'. Então, muitas vezes, em muitas disciplinas pedagógicas, eu tinha essa sensação e passava uma coisa muito rápida, porque o professor entendia esse código dos alunos e não ficava falando, explicando, explorando isso, como talvez pudesse ser um pouco mais interessante. Acho que isso também é uma deficiência, assim, da formação em relação à escola, né?” (DD1)

- “Contribuiu porque você fica pensando: 'bacana, aprendi diversos conteúdos sobre técnica, anatomia, pá pá pá e etc., né?' Diversos conteúdos dentro da sua formação pessoal. Mas por

onde eu começo? Você terminou a graduação e você fica pensando 'por onde eu começo?'. Eu sei que eu tenho que trabalhar movimentos, espaço, forma, dinâmica. Tem que trabalhar o peso. Tem que trabalhar contato. Você sabe tudo que tem que trabalhar, mas por onde você começa? Pensa, uma turma de Ensino Fundamental, de sexto ano, de 10, 11, 12 anos. Que saíram da quarta série ontem, que não estão habituados a terem 500 professores, toda hora mudando, né? Sai o de matemática, entra o de português. Por onde eu começo? Então **acho que o ponto principal que a graduação me acrescentou foi nesse sentido, o de pensar didaticamente. Qual conteúdo, qual é o assunto ideal para gente começar a trabalhar dança? Depois disso, para onde a gente vai? Ah, vamos para a história da dança. Para entender o contexto da dança. Ah, e depois, para onde a gente vai? Ah, vamos fazer um trabalho mais direcionado para o estudo do corpo, de sexualidade, entender um pouco melhor como é a questão das deficiências, como é que é o diálogo com as necessidades especiais. Trabalhar as diferenças. Ah, vamos para um trabalho de culturas urbanas. Ai, depois, vamos para um trabalho de dança popular. É entender essa, esse encadeamento, esses arranjos. A universidade foi pontual nesse momento.**" (DD2)

- "Sim. (...) No período que eu fiz, eu acho que ele não me deu as ferramentas para a educação básica. Eu acho que as ferramentas que eu usei da graduação foram mais na escola de teatro e em outros contextos. Na educação básica eu usei muito pouco. (...) [O curso superior me] deu ferramentas para ensinar a dar aula de dança numa estrutura específica, uma estrutura onde as pessoas se ouvem, uma estrutura onde as pessoas estão indo lá por que elas querem, numa estrutura onde as pessoas tem o mínimo respeito pelo corpo do outro. Na escola elas são obrigadas a fazer essa matéria. Eles tem que estar lá, eles não podem levar falta, ficar com nota baixa, tem nota e tem outras especificidades e outras determinações que o ensino da Arte na escola traz que não são colocadas. Na minha opinião, não foram quando eu fiz a formação. **Porque eu acho que também estava nessa transição, o período que eu fiz a graduação, isso estava começando ainda a ser inserido na escola, acho que não estava muito... Eu acho que as pessoas estavam fazendo licenciatura lá para ter uma habilitação de nível superior para dar aula de dança em outros contextos não tradicionais de dança, né? Academia, enfim, em workshops, em cursos e tal.**" (DD3)

- "Muito, muito. Eu sou muito satisfeita. Muita gente fala que a faculdade particular é uma coisa mercantil. Eu acho uma coisa necessária. É uma conexão direta com o mercado de trabalho. Então, principalmente, lá na faculdade eu me sentia perto de tudo que estava acontecendo no mundo. (...) Eu tenho certeza, afirmo, que meu percurso na faculdade foi determinante para o sucesso do trabalho que eu faço agora, não tenha dúvidas. Tanto lá, quanto no ensino da Arte, que aliás eu optei pelo ensino da Arte

porque eu gostava muito da faculdade da Cidade, que eu falei 'gente, eu tenho que sair do colinho', porque eu adoro aquele povo todo.” (DD4)

*- “Deixa eu tentar explicar aqui. Para planejar uma aula (...) eu vou mais para a internet, pesquisar materiais, etc. Mas no momento que eu estou em sala de aula, aquele aprendizado do curso de dança de Viçosa vem à tona, porque eu me lembro de uma estratégia que foi utilizada lá. **Enfim, eu acabo dentro do município não trabalhando com dança, e aí fica um pouco difícil eu fazer essa ponte**, mas eu vejo que de uma forma mesmo que subjetiva o curso de dança permeia a minha atuação.” (DD5)*

- “Com certeza. Eu lembro muito da pós-graduação que eu fiz na Cândido Mendes e muita coisa que eu vi lá, eu já tinha visto na graduação e eu falava: 'já vi isso... já fiz isso... já fiz essa dinâmica... já estudei alguma coisa.' Até hoje eu falo para as minhas alunas que se eu pudesse fazer tudo de novo eu faria, porque modificou a minha vida, entendeu? A parte de conteúdo, eu acho que até ela me deu, mas essa parte da didática e como fazer esse link, isso, algumas coisas eu vi com o professor de folclore porque ele era de Educação Física e trabalhava um pouco com essa questão de sala de aula... Ele até falava 'vocês vão precisar disso quando chegar lá na escola' e sempre falava isso para a gente. Então, assim, esse link, eu acho que foi uma pesquisa mesmo, no trabalho no dia a dia, não tinha muito não, sabe? Eu tive que correr atrás mesmo.” (DD7)

Algumas observações merecem destaque. Na opinião de DD1, faltou em sua formação inicial momentos em que pudesse experimentar dar aula para alunos da educação básica. As simulações de aulas das quais participou ao longo do curso tiveram seus próprios colegas como alunos, situação muito distante do que ocorre na escola, na sua visão. Mesmo durante o estágio obrigatório viu-se com pouco espaço de “pegar uma turma e poder conduzi-los”. Já DD3 ressalta o fato de que, no momento em que frequentou o curso de licenciatura em Dança, a atuação na educação básica não era o foco do trabalho desenvolvido no curso, cujos licenciandos almejavam outras formas de inserção profissional futura. Nas palavras da professora, na época em que estava na graduação, os licenciandos procuravam “ter uma habilitação de nível superior para dar aula de dança em outros contextos não tradicionais de dança, né? Academia, enfim, em workshops, em cursos e tal” (DD3). Partilho as impressões de DD3 quanto ao perfil dos licenciandos do curso da UniverCidade no momento a que ela se refere, pois eu era professora do curso. O relato de DD7 sobre os passos trilhados para “convencer” as secretarias municipal e

estadual de educação para que fosse aceita nos quadros de professores da educação básica no início da década de 2000 corrobora essas impressões.

DD5 pondera que uma das dificuldades de construir pontes, de tecer relações entre os saberes desenvolvidos em seu curso de licenciatura em Dança e a sua atuação na educação básica se dá pelo fato de ela não ensinar exatamente Dança na educação básica, uma vez que é professora do componente curricular Artes Cênicas. Neste mesmo caso encontra-se DD3 que considera usar muito pouco o que aprendeu no período de graduação em sua atuação na educação básica. Também ela é professora do componente curricular Artes Cênicas, para o qual entende que os saberes desenvolvidos na licenciatura em Dança foram insuficientes. Nos parece evidente que para DD3 e DD5, como para outros de nossos informantes, o fato de atuarem em componentes curriculares que não a Dança faça com que identifiquem insuficiência e inadequação entre os saberes da formação inicial e sua atuação profissional, uma vez que os cursos de licenciatura em Dança não objetivam formar professores de Artes Cênicas e sim de Dança.

DD3 acredita que há características próprias ao ensino de Dança na educação básica que o distingue do ensino de Dança nos demais contextos para os quais o curso de licenciatura que frequentou conduzia. Como exemplo, destaca o fato de que na escola os alunos têm a Dança como atividade obrigatória para qual serão avaliados. O caráter compulsório do ensino de Dança é um aspecto que, segundo ela, não foi abordado em seu curso superior.

Ainda sobre a contribuição da formação inicial, DD2 diz ter percebido durante o curso de licenciatura que o ensino de Dança poderia existir para além dos cursos livres e se dirigir a um público mais abrangente. Foi ao longo do curso que se perguntou: “por que não para todos dentro da escola? Já que matemática não agrada a todos, por que a dança tem que ser uma escolha, não pode ser uma possibilidade para todo mundo?”. DD2 destaca as disciplinas pedagógicas e a disciplina de “movimento segmentar” como momentos de sua formação inicial que foram de grande contribuição para o trabalho que se desenvolve. Assim aponta as disciplinas em que acredita ter aprendido a ensinar:

- “ [Em] disciplinas em que eu me vi tendo experiências mais direcionadas para essa questão do ensinar a dança foi quando eu tive disciplinas como didática, didática especial para dança, pensar conteúdo e a questão da didática, como trabalhar com determinado público, para uma determinada realidade, né? E pensar em tempo, ajustar todas essas questões, disciplinas de prática da dança, as disciplinas do estágio. Tem uma disciplina que eu me lembro muito, que está em todos os dias comigo, nas aulas que eu dou, a disciplina de progressões do movimento segmentar. Ela simplesmente me dá o termômetro. Eu olho para um aluno e vejo que ele tem uma musculatura muito tensa, que ele é encurtado demais, tem problemas de alongamento, outro tem questões com o equilíbrio. As valências físicas... E como que eu busco caminhos para fazer um trabalho progressivo em relação ao movimento. Porque de nada vale a didática, de nada vale o conteúdo, de nada vale a experiência do estágio se eu não tenho essa sensibilidade para trabalhar isso, progressivamente. Então foi muito valiosa essa disciplina.” (DD2)

Apresentaremos a seguir dois trechos da entrevista de DD6, que frequentou o mesmo curso de licenciatura que DD3, no mesmo período. No primeiro, a professora faz uma avaliação geral de sua formação inicial, bastante positiva, e no segundo aborda a sua avaliação da contribuição deste mesmo curso para sua atuação na educação básica, mais negativa.

- **“Eu conto nos dedos os momentos em que eu não aprendi [na faculdade]. (...)** Não teve. Assim, eu aprendi muito. Eu cheguei lá zero balé. Hoje eu devo ter um de balé, né? Mas a forma como me foi passado, eu aprendi e aprendi a ensinar na mesma hora, assim. Porque foi uma coisa tão... Com a V. principalmente. A D.L., da dança contemporânea, nossa foi muita coisa assim. Teve uma coisa muito especial. Eu tive aula com um professor chamado F.M., lá na faculdade. E ele fez uma regência. E ele dava uma aula muito fechadinha, muito estudada, e eu fiquei reprovada em balé. No primeiro balé. E foi muito bom, porque a minha turma inicial era uma turma de muitas meninas que eram da escola de dança. E acabava que a aula não era uma aula para mim. Então, como eu fiquei atrasada, fui com uma turma muito fraca, de balé. E foi muito bom, porque ai era uma aula mais tranquila para mim, que eu cresci muito. E ai o F., ele era muito didático, ele tinha uma metodologia precisa e ele fez esse exercício com a gente. De dar uma aula. E eu aprendi muito com aquele exercício de 'eu vou fazer'. Eu peguei CD. Ai eu vi e estabeleci relações das músicas, com os movimentos, com o tônus muscular, as regências me ajudaram muito. A parte teórica também. Eu tive a T.R., essa parte teórica que é uma coisa que eu acho que tem muito forte em mim de ensinar, de falar, foi muito naquelas aulas de filosofia, de estética. Os eventos, as discussões do Panorama, eram muito fortes. Hoje em dia eu não sei se eu

que me distanciei muito ou acho que o Panorama não ocupa mais aquilo que ocupava. Mas eu acho que o R.B. deixou um buraco muito grande. O Dança e Filosofia, o Projeto Raio-x, eu aproveitei muito, né? Graças a Deus tive o privilégio de não precisar trabalhar, né? Eu dava umas aulas. Então eu pude sugar tudo o que eu tinha na faculdade. Então esses projetos extra classe foram muito importantes e as regências, os seminários.”
(DD6 sobre a faculdade)

Contudo, para a docência na educação básica, a mesma professora pondera que o curso contribuiu:

- “Pouco. Quando eu falo escola eu falo, porque tem horas que eu esqueço que a FAETEC também é uma escola. Mas não me preparou para a vida no mercado que eu enfrento hoje. Me preparou para a sala de aula com dança, especificamente. Depois da faculdade eu tive aulas com outras pessoas, corri muito atrás, fiz, assim que eu me formei eu fiquei aqui, eu fazia direto aula de balé todos os dias, fui me empoderando de outras maneiras. Mas ele me preparou para eu estar com o meu aluno, com o corpo do meu aluno, numa sala de dança. Mas não para a docência no ensino público, até porque eu acho que não havia experiência dos próprios professores. Quem me dava aula, por exemplo, de fundamentos da educação, porque eu estudei as tendências pedagógicas foi a F. E eu acho que a F não tem noção dessa realidade. Acho que a F nunca foi numa escola pública. Então, nesse sentido, a faculdade parecia um sonho muito distante.”
(DD6)

DD6 considera ter aprendido muito no curso de licenciatura em Dança que frequentou. Cita o quanto aproveitou o convívio com artistas da dança experientes, o quanto se desenvolveu técnica e artisticamente, e diz ter ao mesmo tempo aprendido e aprendido a ensinar. Destaca conhecimentos práticos e teóricos e fala do privilégio de ter frequentado, enquanto licencianda, atividades extras como seminários, colóquios, mostras e festivais de dança. Diz ter sido “empoderada” pelo curso de licenciatura. No entanto, não reconhece a contribuição do curso para o trabalho que desenvolve na educação básica. Entende que a formação inicial preparou-a para “a sala de aula com dança, especificamente”, “mas não para a docência no ensino público”, “para a vida no mercado”, realidade que enfrentava no momento da entrevista. Pela sua fala, percebe-se que o que ela “enfrenta” não é uma “sala de aula com dança”, mas a solicitação de abordar conteúdos polivalentes, como já afirmou no capítulo anterior, para a qual não considera ter sido preparada, sem espaço para desenvolver o ensino de Dança. E quando se refere à FAETEC, onde de

fato ensina Dança, diz “esquecer” que esta também é uma escola, provavelmente por ali ter boas condições para ensinar Dança, o que não é comum “na escola”. A hipótese de DD6 é que o fato de seus professores no curso de licenciatura não terem tido experiência como professores na educação básica na rede pública de ensino, contexto em que DD6 atua, seria uma das razões para que não tenha sido preparada para ensinar neste contexto. Sem desconsiderar essa hipótese, nos parece que há, através de seu comentário, a crença de que o curso superior deveria ser capaz de instrumentalizar o aluno para todas as vicissitudes da vida profissional. No caso de DD6 e de outros respondentes desta pesquisa, isto significaria, por exemplo, prepará-los para atuar na educação básica sem ser “especificamente” com a Dança, uma vez que, como vimos no capítulo anterior e neste, nem sempre os licenciados em Dança dão aulas de Dança nas escolas em que atuam.

Mas é sim fato que pouquíssimos formadores de professores de Dança do curso em que DD6 estudou, e não exclusivamente deste curso, tiveram experiências prévias como professores de Arte/dança na educação básica. Como já afirmei, desde 1998 atuo como professora de cursos de licenciatura em Dança, como formadora de formadores e faço parte de uma geração de professores cuja experiência docente muito raramente ocorreu na educação básica. Geração em que são poucos também aqueles que possuem um diploma de licenciatura em Dança, o que é meu caso. Se acreditarmos que DD7 foi a primeira licenciada em Dança a ingressar por concurso nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, o que ocorreu apenas em 2000, vemos que aqueles que desde 1986, no caso do Rio de Janeiro, atuaram como formadores de formadores não passaram necessariamente pela escola pública, pelo menos, não como professores de Arte/dança. Há sim docentes dos cursos de licenciatura em Dança com experiência na educação básica, mas quando isto ocorre, esta se deu, sobretudo, no componente curricular Educação Física, não em Artes. Este é o caso, por exemplo de DEF3, uma de nossas informantes. Diferente do que ocorre em outras áreas cujos cursos de licenciatura contam com docentes que antes de tornarem-se professores do ensino superior tiveram uma carreira na educação básica na área em questão, no caso do ensino de Dança, por todas as razões já tratadas, isto não é o usual.

Reconhecemos o pioneirismo do conjunto de professores licenciados em Dança informantes desta pesquisa. Pelos seus relatos vemos que estão inaugurando com muita dedicação, esforço e também dificuldade um lugar para o ensino da Arte/dança na educação básica. Torcemos para que com o passar dos anos sejam eles os responsáveis também pela formação a nível superior de outros professores de Dança e que possam partilhar suas experiências “do chão da escola” com os futuros licenciandos. No caso do Rio de Janeiro, isso não foi ainda possível.

Nossos informante podem ser considerados, sem dúvida, “pedagogos construtores”, categoria criada por Chopin (2015). Os pedagogos da Dança foram objeto de pesquisa de Chopin (2015). A partir da análise dos verbetes do dicionário Larousse de Dança, *Dictionnaire de la Danse*, que traziam artistas da dança considerados pedagogos – ou como atribuição principal ou como atribuição acessória –, a autora identificou quatro perfis principais de pedagogos da Dança: o “passador” (*le passeur*), o inovador (*le novateur*), o construtor (*le bâtisseur*) e o teórico (*le theoricien*) (CHOPIN, 2015, p. 56). As categorias constituídas por Chopin não são necessariamente excludentes, um mesmo pedagogo pode ser identificado como inovador e construtor ao mesmo tempo, por exemplo.

Pela classificação de Chopin, são entendidos como “passadores” os pedagogos que têm como função principal *transmitir* um modo específico de dança, no caso deles, passar para frente aquilo que receberam. O pedagogo “passador” seria o “instrumento de continuação de uma obra coletiva da qual ele é depositário, ele tem por missão colocar em outros corpos o material que também ele herdou para entrar na dança”⁶⁹ (2015, p. 27). Há duas ordens de passadores: os fiadores (*garants*), aqueles que transmitem técnicas de dança formalizadas e vinculadas a um estilo de dança a qual são fiéis e os testemunhas (*témoins*), que passam adiante a filosofia ou “a forma de vida artística” (*la forme de vie artistique*) que trouxeram do convívio com algum mestre. Em um caso e no outro, o passador é herdeiro dos saberes de um ou de mais mestres.

69 No original: “instrument de continuation d’une oeuvre collective dont il est le depositaire, il a pour mission de placer en d’autres corps le materiau don’t lui-même a hérité pour entrer dans la danse.” (Tradução da autora.)

É exatamente o fato de provocar uma ruptura no universo coreográfico que caracteriza o pedagogo inovador. Diferente do passador, o inovador não é depositário do saber de um mestre, nem fiel ao passado. O pedagogo inovador, na maior parte dos casos, é também coreógrafo e como artista inaugura modos próprios de abordagem da dança em suas criações. O caráter inovador desses artistas requer que estes desenvolvam caminhos pedagógicos próprios, uma vez que “abrir uma nova via para a arte implica em dar meios para que esta seja percorrida”⁷⁰ (CHOPIN, 2015, p. 64). No conjunto dos pedagogos teóricos estão aqueles que desenvolveram saberes e os organizaram em teorias próprias e que aperfeiçoaram modos também próprios para colocá-las em ação, ou a partir de formas de observação e leitura do movimento dançado ou de experimentação deste.

Já o pedagogo construtor é aquele que constrói situações e espaços para que a dança possa se desenvolver. A escolha de um termo relativo à área da construção civil para caracterizar este perfil se justifica exatamente por este tipo de pedagogo concretizar novos lugares e novas possibilidades para a dança existir e se desenvolver. O pedagogo construtor

conquista novos territórios para permitir que a dança exista como instituições: escolas, centros coreográficos, festivais ou concursos. Sua atividade visa a construção de telas estruturais sobre as quais poderão se inscrever as formas coreográficas que compõem o universo da dança. (2015, p. 74)⁷¹

A atividade do pedagogo construtor pode ser ou mais dirigida à criação de *estruturas* para a dança, como centros e escolas de formação e difusão, ou mais orientada para os aspectos *políticos*, “remetendo à maneira como o espaço coreográfico consegue se impor sobre outras cenas (sociais evidentemente mas também universitárias, científicas e mediáticas)”⁷² (CHOPIN, 2015, p. 74). Para Chopin são também pedagogos construtores aqueles que contribuíram para que a

⁷⁰ No original: “ouvrir une nouvelle voie pour l’art implique de donner les moyens de la rendre empruntable.” (Tradução da autora.)

⁷¹ No original: “(...) conquiert de nouveaux territoires pour permettre à la danse d’exister en tant qu’institution: écoles, centres choregraphiques, festivals ou concours. Son activité vise la construction de canevas structurels sur lesquels vont pouvoir s’inscrire les formes choregraphiques composant l’univers de la danse.” (Tradução da autora.)

⁷² No original: “renvoyant à la manière dont l’espace choregraphique parvient à s’imposer sur d’autres scènes (sociales bien sûr mais aussi universitaires, scientifiques, médiatiques, etc.)” (Tradução da autora.)

dança ganhasse um lugar de valor no ambiente da educação formal (2015, p. 81), caso dos informantes de nossa pesquisa.

Concepções de Dança e de ensino de Dança: antes e depois da formação inicial

Solicitamos que respondessem se a formação inicial modificou a visão que eles traziam de *Dança* e de *ensino de Dança* ao ingressarem no curso de licenciatura e que discorressem sobre a questão. Seis de nossos informantes foram unânimes em afirmar que sim, inclusive aqueles que não reconheceram a contribuição da formação inicial para a docência na educação básica em respostas anteriores. Também esses afirmaram que a passagem pelo curso de licenciatura em Dança modificou, e muito, a concepção de Dança e de ensino de Dança que carregavam de suas trajetórias pré-profissionais. Apenas DD3 considera que já tinha uma visão ampla da Dança, construída pela sua boa experiência em Dança no Ensino Médio e que, por essa razão, o que correu no curso de licenciatura foi somente uma “continuação” do que já trazia. Mas também ela afirma ter visto a mudança que o curso de licenciatura provocou em colegas. Assim reagiram à pergunta:

- *“Completamente. Porque a visão que eu tinha de dança, talvez seja a que mais se encontra por aí. (...) Enquanto ator, que é minha formação anterior à universidade, eu pensava assim: 'a minha prática teatral está muito clara para mim', mas, quando for pensar uma dança, eu vou pensar um tipo de dança não que seja vinculado ao balé, mas que tenham grandes amplitudes articulares e que tenha um tipo de prática que seja necessariamente deslocamento pelo espaço, ao som de uma música e sequência coreográfica. Se não for dentro disso, eu não sei se eu consideraria que era dança. Depois que eu entrei na faculdade, isso caiu por terra, assim. A dança é muito mais do que isso, ela vai muito além, ela agrega muita coisa, é um termo muito mais inclusivo do que isso.” (DD1)*

- *“Sim, no sentido de profundidade, de mais profundidade, de material teórico. No período que eu fiz a graduação, a questão teórica foi bem importante. Peguei uma fase que tinha bastante teoria, né? E poder pensar sobre o que está sendo feito. A graduação me ensinou a pensar no meu trabalho. Me deu isso e essa questão da consciência mesmo, né? Que eu acho que humaniza. E de tirar um pouco uma ideia que eu tinha de forma em relação à dança. Antes, eu entendia a dança de uma maneira muito mais limitada. Era mais assim 'fazer esses passos'. Você*

tem domínio de um grupo, de um vocabulário, de um repertório de movimentos e passos xis, dentro dessa forma xis, e aí se você sabe fazer isso você pode ensinar. Como uma reprodução. Depois da graduação, eu vi que tinha muito mais coisa. Me abriu uma janela de possibilidades, né? Inclusive de ensinar teoria da dança, de estar pensando a própria questão coreográfica, a questão da composição também. Tive muitos professores que eram coreógrafos, né? Só de dança contemporânea ou de técnica de dança eram quatro coreógrafas no mercado, né? Já totalmente atuantes no mercado. Então, eu podia ter aula com uma coreógrafa e depois ir assistir um espetáculo. Na verdade, eu estava fazendo a licenciatura, mas a questão artística abriu muito ali para mim também, como uma possibilidade, né? Também poder aprofundar um pouco mais, porque da mesma maneira, eu achava que compor era juntar um montão de passos. Então poder ver essas outras coisas também me deu a possibilidade de ensinar o cara que ele pode compor desde uma dancinha até uma acrobacia, que ele pode compor com tudo isso. Também, quando eu vou ensinar, procuro passar isso para eles. Os jogos que eu faço, os exercícios que eu faço, não são exercícios de reprodução, porque isso eles já fazem, eles estão copiando o tempo inteiro. Eu procuro levar para eles mais consciência, um pouquinho de reflexão, um pouquinho mais de respeito sobre o próprio corpo, sobre sua capacidade e a capacidade do outro, e eu acho que eu consigo isso porque eu pude ampliar essa visão lá atrás.” (DD3)

- *“Mudou porque ampliou. Porque até ali, o balé era a única forma que eu estava vendo, antes dali. E lá a gente tem um contato com uma diversidade de professores e de alunos. Eu acho que foi pela época também, porque se quebrou essa coisa de você entrar no balé e ficar anos, você entrar no Jazz e ficar anos, eu vi que tem muitos percursos. Hoje em dia, tem espetáculos de dança, tem workshop, tem uma diversidade de possibilidades muito grande que a Faculdade me ajudou a ver pela troca com os alunos e com os profissionais. Mudou muito. Foi determinante.” (DD4)*

- *“Totalmente. Completamente. O curso de dança de Viçosa é na minha vida uma abertura para o mundo, sabe? Porque eu vinha de uma cidade pequena, no interior. Eu conheci a dança através da academia, eu fazia aula de balé e jazz. Então a dança para mim era aquela coisa mais da execução do movimento e tal. E embora eu já tivesse esse sentimento dentro de mim de que era muito mais do que isso, porque eu era muito apaixonada por aquilo que eu fazia, o curso de dança me deu oportunidade de compreender o que era aquele sentimento. E entender que aquilo faz parte de todo um processo maior. (...) Então eu acho que o curso superior me deu muito mais do que eu imaginava.” (DD5)*

- *“Eu comecei a pensar dança já na escola [no Ensino Médio]. Como uma pessoa que já tinha uma visão de dança muito liberta*

de alguns clichês que a gente tem. Então foi uma continuação. Na verdade, eu não sei se modificou. Foi junto. E eu fui me construindo ali. Eu vi mais dificuldade, por exemplo, em quem chegava como algumas colegas minhas que eram do Municipal,⁷³ fizeram nove anos de escola de dança. Estas chegavam lá e tinham muita coisa que eu sentia que era uma quebra para elas.” (DD6)

- “Completamente. Porque eu acho que me deu um olhar mais atento para as coisas porque, às vezes, a gente pensava dança, mas não tinha um olhar mais atento. Hoje, quando eu vou dar aula de dança, eu tenho um olhar muito mais atento, muito mais sensibilidade para me relacionar com o corpo que está ali na minha frente. Quem é essa pessoa, se ele tem alguma dificuldade de coluna, se ela tem algum desvio, se ela tem algum problema em relação à questão de toque, de abraço. Você olha e não é só mais uma turminha. Acho que é nessa questão mais da sensibilidade mesmo, do olhar. Por exemplo: o pliê. Você só olhava o exercício, né? Mas não tinha uma visão do alinhamento, sabe? O cuidado com o alinhamento, se está certinho, com os detalhes, eu diria. Porque fazer pirueta e girar, todo mundo gira, mas como você faz isso, qual o caminho que você faz? Qual a técnica que você usa? E isso eu acho que a faculdade trouxe.” (DD7)

A passagem pelos cursos de licenciatura em Dança, uma vez que nossos informantes se formaram em instituições distintas, problematizou, transformou, ampliou, enriqueceu e aprofundou a concepção de Dança e de ensino de Dança que traziam de suas vivências de dança da infância e da adolescência, em cursos livres, projetos sociais e grupos amadores. Uma vez licenciados em Dança, puderam contar com concepções de Dança e de ensino de Dança irrigadas pelos saberes desenvolvidos ao longo da formação inicial. Ao longo do curso superior, puderam tomar consciência, problematizar e transformar algumas ideias engessadas e restritas sobre a Dança e o ensino de Dança que traziam de suas trajetórias pré-profissionais.

Em linhas gerais, na fala dos professores, há duas concepções de dança: uma anterior à formação inicial e outra nova, mais ampla, rica, diversa e profunda, construída na formação inicial. O curso foi um divisor de águas, neste sentido. Assumem terem chegado à formação inicial entendendo a dança “de uma maneira muito mais limitada” (DD3), como um “fazer (...) passos” (DD3), como “aquela coisa mais da execução do movimento” (DD5), como um conjunto de passos e

⁷³ Parece se referir à escola estadual de dança Maria Olenewa, vulgarmente chamada de escola do Theatro Municipal.

movimentos de “grandes amplitudes articulares”, como “um tipo de prática que seja necessariamente deslocamento pelo espaço, ao som de uma música e sequência coreográfica” (DD1). Entendiam também que se tivessem “domínio de um grupo, de um vocabulário, de um repertório de movimentos e passos xis, dentro dessa forma xis”, poderiam ensinar (DD3).

A partir da formação inicial, essas concepções mudaram. Nossos informantes afirmam terem passado a ter “um olhar mais atento para as coisas” (DD7), a ter “mais sensibilidade” para se “relacionar com o corpo que está ali”, diante deles. Passaram a compreender que a dança “é um termo muito mais inclusivo”, que “ela vai muito além”, que “agrega muita coisa” e é “parte de todo um processo maior”. Possibilitou entendimento de que há “muitos percursos”, não apenas a prática de estilos como o jazz e o balé por muitas (DD4) como caminhos para a formação. De que há “espetáculos de dança, (...) workshop, (...) uma diversidade de possibilidades muito grande” e que na faculdade foi possível entender a partir da “troca com os alunos e com os profissionais”.

A resposta de DD2, que deixamos para o final, na nossa visão sintetiza com clareza não só a mudança de concepção de Dança e de ensino de Dança de antes e de depois da formação inicial, como aborda a diferença entre o ensino de Dança na escola como Arte e o como Educação Física, do seu ponto de vista. Também DD2 acredita que o curso de licenciatura modificou a visão que trazia de Dança. Ela explica:

- “A gente vem com aquela ideia, né? De dança dentro de gavetas. Dança rotulada, categorizada, enquadrada dentro de estilos. Quando você está fora da universidade, antes de ingressar na universidade, você pensa dança a partir das experiências que você tem com ela. E eu penso que a dança antes de entrar nesse espaço da universidade, ela acontece nos espaços informais. É na festa, na roda de break, na roda de capoeira. No grupinho informal, lá no curso livre da academia, na escola de dança da tia Fifê. São nesses espaços. E esses espaços, querendo ou não, rotulam, categorizam e colocam a dança em gavetas. Então, você vai com esse pensamento para universidade, mas você não sabe, não tem a mínima ideia do que que você vai encontrar dentro da universidade. Por mais que alguém te explique, né? Um veterano seu te explique, 'Ah, faculdade de dança não é assim'. Você vai aprendendo, fazendo um estudo sobre o movimento. 'Como assim, um estudo sobre o movimento?

Não estou entendendo.' O que mais ela contribuiu foi para desconstruir essa ideia da dança, categorizada, em estilos. Acho que, também, em segundo lugar, além dessa categorização, dessa rotulação, de estilos foi pensar a dança como algo que vai para além de um estudo das habilidades físicas, das habilidades motoras. Pensar a dança dentro de um estudo direcionado para ela mesmo, não é a mesma dança da Educação Física. Que vai trabalhar valências físicas, valências motoras. Vai trabalhar coordenação, lateralidade, também. Mas vai trabalhar um pouco além disso. Este é o meu argumento quando falam 'Ah, mas a professora de Educação Física, né? Já trabalha dança'. 'Ah, mas ela não trabalha dança que eu trabalho'. Ela não trabalha a dança que eu trabalho. Essa dança que eu trabalho é diferente, porque é entender a dança enquanto uma área de conhecimento artístico. É trabalhar criticamente a Arte. É entender qual o contexto, entender conceitualmente, historicamente. É olhar para dança e falar 'Ah, não, não é só bonitinho não', 'Ah, professora, eu percebi... que aquele movimento ali, que ele fez quis dizer, para mim, uma coisa'. As subjetividades que estão dentro desse contexto artístico da dança. Sabe? As ideias que são transmitidas. Ou que ideias eu posso transmitir, potencializando meu corpo para expressar através dessa linguagem. Dança enquanto comunicação, enquanto arte, enquanto linguagem. Dança nesse sentido. Não é dança para aprender a coordenar, entendeu? O que é direita/esquerda, em cima/em baixo, para frente/para trás. É diferente.” (DD2)

Vemos que para os licenciados em Dança, a passagem pelo curso superior abriu “uma janela de possibilidades” (DD5) para o ensino da Dança, como a “de ensinar teoria da dança” (DD3), de pensar “a própria questão coreográfica, a questão da composição também” (DD3) que não é mais concebida como “juntar um montão de passos” (DD3). Passaram a entender que a Dança não precisa estar necessariamente “enquadrada em estilos” (DD2) e que é algo além de um estudo das “habilidades físicas, das habilidades motoras”, uma vez que é “uma área de conhecimento artístico”. Para DD2, o que distingue a Dança que é trabalhada por ela da Dança trabalhada nas aulas de Educação Física é que DD2 trabalha a “Dança enquanto comunicação, enquanto Arte, enquanto linguagem” O que exige “trabalhar criticamente a Arte”, “entender qual o contexto, entender conceitualmente, historicamente”, identificar “as subjetividades que estão dentro desse contexto artístico da dança”, “as ideias que são transmitidas” ou que podem ser transmitidas, “potencializando” o “corpo para expressar através dessa linguagem”. (DD2) Na visão da professora, a Dança das aulas de Educação Física se limitam a tratar “das

habilidades físicas, das habilidades motoras”, “é dança para aprender a coordenar (...) o que é direita/esquerda, em cima/em baixo, para frente/para trás”.

A resposta de DD2 apresenta consonância com a concepção da dupla presença da Dança na escola a partir da distinção e da diferenciação defendida por Félix (2011). À sua maneira, a professora destaca elementos que caracterizam seu trabalho com a Dança, diferenciando-o do que supõe ser desenvolvido em aulas de Educação Física.

5.2 Percurso dos licenciados em Educação Física

5.2.1. Trajetória pré-profissional

Também para as nossas informantes licenciadas em Educação Física o primeiro contato com a dança se deu na infância, no ambiente familiar com as danças populares, em cursos livres e em projetos sociais, como ocorreu com os respondentes do outro grupo. Apenas DEF5 diz ter tido aulas de Dança, mais precisamente de danças populares, dentro da disciplina de Educação Física, na educação básica. As demais respondentes afirmam não ter tido aulas de Dança na escola. DEF4 conta que durante o curso de magistério/Ensino Médio participava de “um grupo que fazia dança fora da escola” e que por conta própria “montava coreografias” ligadas às “festividades da escola”, mas ressalta que na educação básica “nunca teve aula de dança” (DEF4).

Assim relatam como se deu a aproximação com a dança na infância:

- “A primeira manifestação do meu corpo foi com samba. Eu sambo desde os dois anos de idade... e sempre fui apaixonada por samba. (...) Eu morava no Rocha. O mestre-sala da época da Mangueira ia no carnaval pra lá, e ele via que eu sambava muito bem, me botava no palco. Era a minha realização, desde três anos eu sempre gostei muito de aparecer. Quatro anos, o meu padrinho me levava e me levava também pro Bafo da Onça. Eu ia de oncinha. (...) Mais tarde um pouquinho, eu fui ver ensaio da Mangueira, já com sete anos, com meu padrinho, com meus pais também. Aí fui convidada pra ser passista mirim, mas meus pais não concordaram. Não era coisa de menina que prestava. Aí eu fiquei sem dançar. Dançava também nas festas juninas, e dançava

na quadrilha oficial, quadrilha junina do Magnatas Futebol de Salão, que foi um clube determinante na minha formação corporal, onde eu fazia ginástica olímpica, eu era da equipe e fazia parte da dança folclórica. Mas não podia fazer a aula do balé, que eu tinha tanta vontade lá. Só com quinze anos quando eu já tinha como optar, já estava com uma situação financeira melhor também... E aí eu fui pra academia Valéria Moreira, e ali comecei. E aí fiz jazz, fiz balé moderno, e conforme você vai chegando no quarto ano, pra quem quer continuar, se formar, aí você faz balé também, né. Aí fiz balé, fiz afro, só não fiz sapateado porque eu nunca gostei.” (DEF5)

- “Bem cedo, né? Como experiência, na infância, com sete anos. E aí eu me interessei e eu nunca mais parei de fazer aula como aluna de curso livre. Quando eu fui ficando com mais idade, eu fui me interessando e procurando me especializar, né?” (DEF1)

- “A experiência de dança começou com balé clássico. Meu pai já me perguntava o que eu queria fazer, o que iria ser quando crescer, eu já falava que eu queria ser bailarina. Já comecei a falar aos cinco anos, né? Ele me levava para assistir balé no Theatro Municipal. Eu gostava. [Ele veio] morar aqui em Botafogo, na Voluntários. E eu comecei a fazer balé clássico na rua da Passagem. Depois disso, eu comecei a fazer balé clássico na Tatiana Leskova, com a M.F.L., que foi professora lá durante muitos anos. Em paralelo, eu comecei a fazer jazz aos 15 anos. O jazz era [no Sírrio] Libanês, era um clube. Eu estudava no São Fernando, na Marquês de Olinda. Depois, eu fui fazer dança com a Marly Tavares, com a Soraya Horta. Com as pessoas que tinham ali em Botafogo, na região de Botafogo. Que era onde eu estudava. Depois, eu comecei a fazer com a Carlota Portella. Fiquei muitos anos com a Carlota. Me sindicalizei. Dancei profissionalmente com a Carlota e em alguns lugares com grupo, né? Fazia alguns trabalhos, mas não cheguei a dançar em companhias, dançava em grupo amador, porque eu comecei logo a lecionar com dança. Me chamaram para trabalhar no Santo Inácio como professora de dança, para dar aula no contraturno escolar, né? Aquele esquema de contraturno. Aí, a seguir, eu ingressei na Educação Física. Já dentro da escola. Porque eles exigiram, né? Disseram que como eu não tinha sua formação, teria que fazer um curso superior. E ingressei na Educação Física.” (DEF2)

- “Não foi em academia de nome, mas eu participava de um projeto social pela F3, uma professora que fez especialização e que era formada pelo Centro de Dança Rio. Ela montou um espaço que atendia crianças da rede municipal de educação. Eu participei do projeto desde sempre, desde os onze anos de idade. Ela fez um grupo grande de dança. Fiquei lá até os dezessete, dezoito anos. Quando eu entrei para a universidade, a gente fazia parte desse grupo de dança. (...) Eu sou filha de professor. Somos nove irmãos, sem possibilidade alguma de pagar nada, né? A possibilidade que surgiu foi a da F3 ter aberto o clube do

otimismo. (...) Era uma sala bem grande. Ela espelhou essa sala e fazia uma mensalidade bem baixa e a gente tinha a possibilidade de cursar todas as aulas. De fazer balé, afro, sapateado, jazz fazer todas as linguagens da dança com ela num período grande. Eu fazia de manhã, fazia de tarde e de noite com ela lá. Por conta disso, obviamente, eu vejo a importância. o meu desejo na época que eu era criança somente foi atendido por essa possibilidade, e atender as demais crianças que não tinham condições de pagar por aulas de dança. Se hoje existe essa dificuldade, na época era uma dificuldade imensa. Era impossível para pobre ou classe média baixa participar.” (DEF3)

- “Eu dançava desde pequena. Ainda pequena minha mãe me colocou para fazer balé, depois eu gostei mais do jazz e me formei em jazz, numa academia que tinha convênio com o conservatório brasileiro de dança. Não fiz a prova para o sindicato porque eu já tinha essa tendência mais para a escola, né? Por conta do meu Ensino Médio que foi no magistério, eu já tinha uma vivência dentro da escola. Parei de dançar com dezoito anos por conta da faculdade. Depois quando eu me formei, comecei a trabalhar com fitness que hoje eu chamo de ilusão. Todo mundo que começa, sai da faculdade, quer trabalhar com fitness e só depois vai para a área da educação, né? Mas eu já trabalhava em escolas e deixei a dança um pouco de lado nesse período.” (DEF4)

As professoras relatam a passagem por diferentes cursos de livres de dança, por aulas de estilos distintos com diversos mestres, entre infância e adolescência e as marcas deixadas pelos ambientes a que foram conduzidas pela família como grupos de samba ou teatros.

DEF2, DEF3 e DEF4, ao descreverem suas trajetórias com a dança, narram o ingresso no curso superior de Educação Física, as primeiras experiências como intérpretes em grupos amadores e como professores de Dança, em continuidade com suas práticas como alunas de academias de dança. De alunas em academias deslizaram para a posição de professoras nestes mesmos espaços e chegaram aos cursos de Educação Física como continuação natural neste percurso.

DEF2 diz ter feito prova para o sindicato, enquanto DEF4 afirma ter escolhido não fazê-la, uma vez que já dava aulas. No momento a que se referem, como ainda hoje, para que os artistas da dança obtivessem um registro profissional, uma das possibilidades era se submeter a provas práticas e teóricas organizadas pelos sindicatos, como o Sindicato dos Profissionais da Dança – SPDRJ. O registro profissional também pode ser concedido pela apresentação de diplomas de cursos

superiores de *Dança* e de certificados de conclusão de cursos técnicos de *Dança* em escolas credenciadas.

Já DEF5 e DEF3 destacam a dificuldade de acesso às aulas de balé para crianças cujas famílias não podem pagar as academias de dança. Clubes, agremiações, grupos de danças populares e projetos sociais de *Dança* se mostraram como alternativa para a prática de dança de nossas informantes na infância, como alternativa aos cursos livres particulares.

5.2.2. Escolha do curso superior

Quando indagadas sobre o que as motivou a decidirem pelo curso superior de Educação Física, nossas informantes responderam:

- “Na verdade, a procura pela Educação Física foi uma procura para não parar de dançar, a possibilidade de continuar exercendo. Até a escolha na universidade da UFRJ era em detrimento disso. Acho que era uma escolha comum a todos os profissionais naquela época que não tinha formação em dança e que dançavam. Faziam a Educação Física como possibilidade de continuar fazendo alguma atividade. (...) Porque era o que era oferecido, né? Era gratuito e o mais próximo da dança. Eu não tinha como pagar naquela época.” (DEF3)

- “Eu fiz Educação Física por causa da dança. Porque eu dançava desde pequena, sempre gostei de dançar, sempre fiz aula, tanto que eu fiz o curso inteiro, me formei e continuei fazendo aula de dança. Entrei para a Educação Física por conta da dança. Já existia o bacharelado em dança...Eu não queria ficar restrita à área de abrangência do bacharelado, então eu fui para a Educação Física. (...)Eu queria ser professora, porque eu já era professora nessa escola que eu trabalho com inglês. Eu já queria ser professora, não especificamente de dança, mas...” (DEF4)

- “Eu queria fazer a dança. Podia ter feito a faculdade dança, mas eu não tive opção aqui no Rio de Janeiro, né? Não tinha o curso de dança. A Universidade da Cidade abriu depois. Foi uma pena, né? Eu já estava terminando, me formando. (risos) Pensei até em fazer depois de novo. Fui burra porque não fiz, né? Devia ter feito. Me arrependi.” (DEF2)

- “Porque, quando eu comecei a fazer dança formalmente, eu falei 'eu não quero mais nada da minha vida'. (...) Sempre adorei dançar, até hoje. (...) E a Educação Física era a única forma que a gente tinha de fazer dança naquela época, de conciliar aprendizado do corpo com dança. Porque tinha na UFBA, mas a gente nem tinha essa informação por aqui. A minha mãe nem

pensava... Quando eu falei de fazer Educação Física, ela falou 'Ah, você já fez normal, vai fazer mais o que, né? Faz Educação Física, minha filhinha'. Era aquela coisa né, eu ia fazer Educação Física, mas a minha família é toda de educadores e muitos educadores físicos.” (DEF5)

Para nossas informantes o curso de Educação Física mostrou-se como a melhor alternativa para que seguissem ligadas à dança. Na época em que DEF2, DEF3 e DEF5 terminaram o Ensino Médio não havia cursos de licenciatura em Dança no Rio de Janeiro. No caso de DEF1 e de DEF4, o bacharelado em Dança da UFRJ e também a licenciatura em Dança da UniverCidade e da Faculdade Angel Vianna já existiam no momento em que prestaram vestibular. No entanto, na visão de DEF4, a licenciatura em Educação Física permitia uma maior “abrangência” de atuação profissional futura e, por essa razão, ela a escolheu. Já DEF1, por não poder arcar com os custos de uma universidade particular, traçou um percurso diferente: primeiro cursou o bacharelado em Dança na UFRJ e depois o curso de licenciatura em Educação Física da mesma instituição, como descreve:

- “Eu lembro que eu tinha 17 anos. (...) No Ensino Médio, sempre surge essa questão 'Ah, o que que eu vou estudar? O que que eu vou fazer? Não sei o quê, não sei o quê'. (...) E aí, comprando um jornal desses de vestibular, que também não era integrado, era diferente o da UFRJ, eu descobri que tinha o bacharelado. 'Não, é isso que eu vou fazer.' Tipo, eu não fiquei em dúvida com nada, não. (...) Só que quando eu me formei, não havia ainda licenciatura em Dança. Acho que nem na Angel havia. Só na UniverCidade e, na época, eu não podia pagar. Então, o que que eu fiz: eu queria ter um diploma de licenciatura, então, eu meio que cortei o caminho. Eu sabia que, se eu fizesse Educação Física, eu já ia ter várias disciplinas eliminadas. E aí, eu fiz a licenciatura e prestei o concurso, mas minha ideia sempre foi trabalhar com esse lado [o da dança], que é o que eu tenho mais tempo de experiência e que eu gosto mais também, né?’ (DEF1)

Ainda que o primeiro curso de licenciatura em Dança da cidade do Rio de Janeiro tenha aberto as portas em 1986, o fato de ser em uma instituição de ensino superior privada fez com que DEF1, por exemplo, optasse por associar o bacharelado em Dança da UFRJ a uma licenciatura em Educação Física, o que permitiu que tivesse uma mais sólida formação em Dança e também uma habilitação para a docência na educação básica, obtida pela licenciatura em Educação Física. Somente em 2010 o curso de licenciatura em Dança da UFRJ abriu as portas. Ainda

nos dias atuais, é o único curso de licenciatura em Dança gratuito em todo o Estado do Rio de Janeiro.

5.2.3. Motivação pela docência e pela educação básica

Todas as nossas informantes licenciadas em Educação Física já davam aulas em cursos livres, projetos sociais e até em escolas da rede privada de ensino antes de ingressarem na da rede pública por meio de concurso. Das cinco informantes desse grupo, apenas DEF1 e DEF3 não fizeram curso de magistério no Ensino Médio. As demais, ao término do Ensino Médio possuíam um diploma de magistério e saberes de Dança edificados desde a infância. Mas mesmo as duas que não cursaram o magistério já tinham experiência como professoras em cursos livres e projetos sociais antes de ingressarem por concurso nas redes públicas de ensino.

Quando indagadas sobre suas motivações para tornarem-se professoras , assim responderam:

- *“Ah, eu acho que foi um caminho meio que natural, porque, por exemplo, antes de eu entrar para a universidade, nessa academia, eu já dava aula, com a supervisão dessa professora, assim, informalmente, né? Pros pequenos. Então, ali, é como se já fosse uma experiência, vamos dizer assim, inicial. E depois, na universidade (...), a gente tinha uma carga horária muito grande, era muita disciplina. Todas as disciplinas tinham muito trabalho. A gente tinha aula de segunda a sexta, de 16h as 22h, ainda tinha aula sábado de manhã. Então, assim, embora fosse o bacharelado, a gente também tinha aulas que chamavam, na época, acho que Pedagogia da Dança A e B. Então, eram aulas que preparavam a gente para dar aula, como professor, não como coreógrafo, como pesquisador, entendeu? Ali eu também já dava aulas de dança e atuava também em outras em outras frentes.”*
(DEF1)

- *“Começou casualmente. (...) Porque eu recebi esse convite. Primeiro, começou quando eu dançava na S.H., né? Era na Dança & Cia, ali em Botafogo. E ela abriu essa escola, falou: 'Poxa, eu tô precisando de professora. Você não quer dar aula, DEF2? Tem uma turma para iniciante'. 'Ah, mas eu nunca dei aula.' 'Ah, vai, vai, dá!' Eu tinha 15 anos. Imagina, uma criança. 'Vamos lá, vou dar aula.' Ai comecei a dar aula, entendeu? Comecei a dar aula de jazz iniciante e comecei a gostar, eu comecei a pegar experiência. Quando eu cheguei aos 19, eu fui chamada para o Santo Inácio. Foi o primeiro emprego, assim,*

com carteira assinada, é que lá, né?, carteira, era uma escola. (risos) Com carteira assinada, eu dava aula, tinha que dar aula de ginástica. Aí, comecei a dar aula de dança para criança da Educação Infantil até Ensino Fundamental. Era no contraturno, mas eu dava no final do turno de manhã e tarde. Então era contratada pela escola mesmo, carteira assinada, aquele esquema. E pediram para dar aula de ginástica. Aí, eu falei: 'Th, meu deus! Não sei dar aula de ginástica. Como vai ser isso?'. Aí, eu comecei a pesquisar. Sou pesquisadora, né? Tenho o perfil, né? Comecei a pesquisar, acabou que me virei, fui e encarei. 'Vamos embora!' Aí, comecei a dar aula de ginástica. Aí, começaram as exigências, 'Ah, vai ter que fazer curso de Educação Física'. Não, claro, vamos fazer (...) Fiz magistério. Trabalhei só seis meses. Eu não segui a carreira depois. Dançava, resolvi dançar, queria dançar, né? E aí eu acabei fazendo a faculdade um ano depois de ter entrado no Santo Inácio. Com vinte anos, eu entrei na faculdade.” (DEF2)

- “Eu acho que tem a influência da família. Minha mãe é professora e eu fiz magistério no Ensino Médio... Eu queria trabalhar (...). Eu fui para o magistério e nunca me arrependi.” (DEF4)

- “Eu já dava aula em escola, eu dava aula em três escolas, mas dava aula como estagiária, por eu estar fazendo Educação Física e já ser professora, eu sempre fui convidada pra trabalhar como professora de Educação Física, mesmo ainda não estando formada. Antes de eu me formar em Educação Física, eu já dava aula de Educação Física com carteira e tudo porque eu podia dar aula... Então, ah, eu cheguei primeiro assim sendo por convite na escola particular.” (DEF5)

De alunas em cursos livres passaram a professoras em cursos livres, em um “caminho meio que natural” (DEF1), informação que confirma o que vimos anteriormente: para atuar em cursos livres de dança não há exigências legais, o que faz com que muitos alunos se tornem professores de Dança nestas instituições ainda na adolescência, antes mesmo de ingressarem no ensino superior.

Gostar de ensinar e pretender ampliar o acesso à dança para outros públicos, considerando a escola pública como o “nicho da revolução”, surgem como justificativas para “fazer o concurso” (DEF2) para as redes públicas de ensino, para passar a dar aulas curriculares como aparece nestes relatos:

- “No Santo Inácio, eu continuei trabalhando mas era só extracurricular. Mas eu já gostava, porque eu trabalhava com criança. Aí, eu falei: '(...) eu vou fazer o concurso.’ Surgiu essa oportunidade de trabalhar com Educação Física, mas, logo quando eu entrei, eu já tive essa sorte. (...) Comecei a trabalhar

com a dança, mas fui obrigada a trabalhar os primeiros anos com Educação Física escolar. Trabalhei. Depois, eu trabalhei, também com Educação Física. Isso aí, é uma coisa que aconteceu ao longo do tempo do município. Quando eu cheguei, eu fui para a escola, comecei a trabalhar na escola nos primeiros anos. Ensino Fundamental, nessa escola (...) que não tinha condições para dar aula de dança e tal. Mesmo assim, eu desenvolvi meu trabalho com dança com as crianças dentro da Educação Física, né?” (DEF2)

- “E no ensino público, eu fiz prova porque pensava assim 'estou fazendo tanta coisa que é bacana aqui com gente que pode pagar...', eu sempre me preocupei muito com isso.(...) eu queria, de alguma forma, mexer com isso. E mexer na escola pública pra mim era importante porque tive o prazer de na escola pública me realizar muito como pessoa, ter um teatro na primeira escola pública, tinha um teatro enorme. E quando chegava os teatros ou as pecinhas e as dancinhas que iam raramente, eu sentia que ali que eu pulsava e acho que por isso que quis trabalhar numa escola pública, porque é o nicho da revolução.” (DEF5)

5.2.4. Origem dos saberes mobilizados no ensino de Dança na escola e contribuição da formação inicial

Nossas informantes consideram que os saberes que sustentam suas atuações no ensino de dança na escola têm origens distintas. Afirmam mobilizar um compósito de saberes edificados em diferentes momentos e experiências de suas trajetórias, pois “na hora [do trabalho] não tem como separar” (DEF1).

Estes vêm de suas trajetórias pré-profissionais e profissionais, primeiro como alunas e depois como professoras das academias de dança e projetos sociais; de cursos e oficinas que buscaram antes, ao longo e depois da formação inicial; da formação continuada, em cursos de especialização, mestrado e doutorado e também do curso de Educação Física que, para esse grupo, aparece em uma posição de menor centralidade como origem dos saberes relativos à dança, como exemplificado na fala das professoras

- “Da formação da Educação Física eu não uso nada. Nunca utilizei, na verdade. (risos) Juro. É um crime falar sobre isso. (risos) Mas por esse meu curso de Educação Física, na Gama Filho. Eu não me lembro o nome da professora mais, mas, assim, era de dança moderna. Eu não gostava. Eram aulas que não trabalhavam nada da prática pedagógica com a dança. Como

assim , eu deveria ensinar a dança, né? Elas estavam ali, praticamente... era como se eu fosse uma bailarina. Treinando a dança dentro do próprio espaço da aula da Educação Física, né? Do curso. Tive [aulas de dança por] dois semestres. E os dois semestres não me marcaram. Eu acho que o que me marcou mais foi a Educação Física escolar. Eu tinha uma professora muito boa, que falava de Paulo Freire. Então, com essa tinha jogos recreativos, ela utilizava um pouco a dança. Então, essa contribuiu, marcou mais.” (DEF2)

*- “**Totalmente fora da faculdade. Vem da minha formação em dança fora. Em academia.** Do meu interesse pela dança, de assistir... Eu sempre vou em espetáculo de dança, eu assisto espetáculo de dança de famosos e de academias. O último que eu assisti que não era específico de dança, foi Chaplin. (...) Essa peça foi muito boa, foram três horas de peça, sem enjoar. Sempre assisto à Claudia Raia, assisto à Deborah Colker, assisto alguma coisa de contemporâneo, mas confesso que tenho uma certa... não vou tanto assim. (...) E as academias, porque eu tenho muitos amigos que trabalham em academias e eu sempre vou aos espetáculos, até para ver o que tem de novidade, quais são os estilos que estão surgindo.” (DEF4)*

*- “**Uh, pergunta difícil (risos). Ah, eu acho que eu uso de tudo um pouco (risos).** Na hora do trabalho não tem como separar. **A minha experiência com dança na faculdade de Educação Física foi nenhuma. Não existiu.** Que eu saiba, no currículo de Educação Física, eles têm uma ou duas matérias que são mais ligadas ao Departamento de Arte Corporal, mas é bem pouco. Se eu não me engano, é Folclore e Corporeidade e tinha uma eletiva, que (...) chamava Dança I. (...) **A minha experiência universitária em dança é do bacharelado [em dança] que, inclusive, foi bem mais tempo de faculdade. Eu fiz cinco anos. A Educação Física eu fiz em dois. Eu queria, na verdade mesmo, as matérias da licenciatura para poder fazer concurso, porque eu já era professora, mas eu não era professora que pudesse prestar concurso, né? Era mais em ambientes informais e eu uso também algumas coisas que eu aprendi no meu espaço não formal, né? Acho que na hora, a gente vai pegando o que tá acessível à nossa formação.” (DEF1)***

DEF3 destaca o curso de especialização em Dança Educação, realizado uma única vez, no ano de 2000, para professores que atuavam com dança em escolas da SME/RJ, como um importante momento de sua formação.

- “Era uma especialização, oferecida pelos professores do curso de Dança da UFRJ, do bacharelado de Dança, mais alguns professores de Arte. Foram 480 horas, se eu não me engano. Foi um curso bem amplo, interdisciplinar (...). Tinha professores de outras áreas. Tinha professores de sociologia, de filosofia, professores de Artes Cênicas da própria rede. Professores de

várias áreas do saber que conversavam com a dança. (...) Foram quarenta formados nessa turma.” (DEF3)

Segundo a professora, este curso de pós-graduação foi “custeado” pela SME/RJ para qualificar professores que já atuavam com dança nesta rede de ensino, em sua maioria, professores de Educação Física, para que pudessem ser responsáveis pelo componente curricular dança que passaria a ser oferecido, o que acabou não ocorrendo. Apesar de ter sido realizado com sucesso, todos os participantes tendo sido aprovados, a professora considera que “a reprovação veio de maneira indireta” e explica: “fomos jogados nas escolas, mas as escolas não receberam, de fato, nenhuma mudança estrutural, nem mesmo a informação de como que a dança, essa linguagem, seria implementada nas escolas” (DEF3).

Até a presente data, a SME/RJ não conta com o componente curricular dança.

No entanto, ainda que considerem que nem sempre os saberes da dança tenham sido desenvolvidos em seus cursos superiores, duas de nossas respondentes ponderam que a formação inicial teve um papel importante, ao agregar saberes que permitiram a estas melhor organizarem os saberes de dança que já carregavam ao ingressarem no curso de Educação Física. DEF5 ressalta o valor da formação humanística que teve no curso da Universidade Gama Filho nos anos 1970/1980. Já DEF3, que cursou a licenciatura em Educação Física da UFRJ nos anos 1980, relata que naquele momento, a matriz curricular deste curso contava com quatro disciplinas de dança, o que, segundo a professora, não é mais a realidade no momento da entrevista.

Sobre a contribuição da formação inicial, as professoras refletem:

- “Eu tive o prazer de fazer uma faculdade humanista em plena década de oitenta. Setenta, oitenta. A Educação Física na Gama Filho era vanguarda da época. Eu passei pra UFRJ e não fui. Eu fui porque havia pessoas que pensavam já bem adiante. E lá eu conheci professores que falavam dessa prática humanística da educação, da Educação Física, da educação em geral. Então que eu já via uma grande importância do saber artístico. Então eu usei muita coisa da Educação Física sim.” (DD5)

- “Quando a gente faz a formação em dança fora, essa formação vem muito mais com um formato técnico. E a Educação Física me deu todo um olhar de como trabalhar a dança. Como funciona o movimento. Na forma de perguntas, de respostas de

*testes. Eu acho que esse olhar da educação, que eu acho ser o olhar que tem que ser construído, no mínimo, também para a dança, me possibilitou nessas minhas turmas iniciais a trabalhar a dança em diversos momentos dentro da Educação Física. mas de forma que ela foi se tornando íntima das crianças. Eu trabalhava música, eu cantava, eu trabalhava as vogais com partes do corpo, eu trabalhava brincadeira de estátua também com partes do corpo, cantado, dançado, com música de dentro e de fora, música que eles faziam. Eu consegui juntar o que eu trouxe de Educação Física que foi aquela coisa da complexidade, do simples, do complexo, de fazer questões, do projeto pedagógico. **O curso me ajudou bastante em compreender como a evolução das crianças se dá. Essa coisa da Educação Física e de lidar com muitas crianças ao mesmo tempo, me capacitou a estar com elas.** Agora tecnicamente, mesmo no Fundão que tinha Dança I, II, III e IV, eu acho que atualmente isso não condiz com a realidade... **Mas a experiência do projeto me ajudou (...) muito mais. Porque eu tinha um processo de aprendizado para as questões técnicas específicas da dança que não tinha sido passado pela universidade. (...) Quando eu cheguei na universidade, eu já tinha isso, então eu pude, com esse olhar que eu tinha, me apropriar melhor das ferramentas que eles me deram. Separar onde está o corpo, onde está o tempo, para poder juntar isso num todo e trabalhar de uma forma global. Na verdade, na dança, se eu for pensar naquilo que eu tenho, essa possibilidade de trabalhar esse método, chegar do parcial a um global, trabalhar pesquisa orientada.**” (DEF3)*

Tomemos o caso de DEF3 como exemplo. Vemos que a professora já chegou à formação inicial munida de saberes da dança, de “questões técnicas específicas da dança”, saberes desenvolvidos ao longo de sua trajetória pré-profissional. A partir desses saberes, pôde apropriar-se “das ferramentas” que o curso de Educação Física lhe ofereceu. De uma trajetória de “formato técnico” em cursos livres, a partir da formação inicial passou a incorporar saberes didáticos-pedagógicos, saberes do corpo, do movimento, do desenvolvimento psicomotor. Ainda que no seu caso tenha tido quatro disciplinas ao longo do curso dedicadas à dança, considera que a bagagem de dança construída em sua trajetória pré-profissional foi determinante para aproveitar os saberes do curso de licenciatura em Educação Física e transformá-los em “ferramentas”. Nos parece que este percurso é bem comum para os que ensinam dança na escola e são licenciados em Educação Física. Pelo relato de nossas cinco informantes, vemos que todas chegaram ao curso de Educação Física já com uma sólida bagagem de saberes de dança. Foram alunas em cursos livres e projetos

sociais e também professoras nestes mesmos contextos. Porque já eram alunas e muitas vezes professoras em academias de dança, chegaram à licenciatura em Educação Física. E quando este não for o caso? Será que os cursos de licenciatura em Educação Física dão conta de munir os licenciados com saberes de dança que os fariam capazes de ensinar a dança na escola, ainda que não tragam estes saberes da trajetória pré-profissional? Quando os documentos curriculares nacionais preconizam a dança como um dos conteúdos da Educação Física, levam esta possibilidade em consideração? Estas são questões que não poderão ser respondidas pela presente pesquisa mas que merecem serem investigadas futuramente, nos parece.

Identificando os saberes da Dança na licenciatura em Educação Física

Na tentativa de identificar a presença dos saberes de dança em suas formações iniciais, perguntamos quantas e quais disciplinas relativas à dança que nossas respondentes haviam cursado na licenciatura em Educação Física e como avaliavam a contribuição da formação inicial para o ensino de dança na educação básica. A primeira pergunta foi exclusiva a este grupo, já que a matriz curricular dos cursos de licenciatura em Dança, do início ao fim, é atravessada de saberes de dança, evidentemente.

DEF1, formada em 2008, identificou duas disciplinas relativas à dança: Folclore e Corporeidade e uma eletiva. DEF2, formada em 1983, diz ter tido aulas de dança por dois semestres, mas na sua percepção o que ocorria nestas aulas era treinar “a dança dentro do próprio espaço da aula da Educação Física”. DEF3, formada em 1985, considera ter tido uma boa carga horária de disciplinas de dança no momento que cursou a licenciatura, pois teve Dança I, Dança II, Dança III e Dança IV, mas faz a ressalva de que este não é mais o caso já que “a universidade mal oferece dança como eletiva na grade curricular dos cursos de Educação Física atualmente” (DEF3).

DEF4, formada em 2003, diz ter cursado apenas duas disciplinas que abordaram conteúdos de dança: Corporeidade e Dança I. Nos anos 1970/1980, DEF5

teve Técnica de Dança I, II, III e IV, e também duas disciplinas de Folclore que tratavam de conteúdos de dança. As duas professoras formadas mais recentemente, nos anos 2000, tiveram apenas duas disciplinas relativas à dança ao longo da formação inicial, informação que confirma a hipótese de DEF3 e DEF5 de que a presença da dança nos programas dos cursos de licenciatura em Educação Física no Rio de Janeiro é menor nos dias de hoje.

Na disciplina de dança que cumpriu no curso de licenciatura em Educação Física, DEF4 realizou atividades de dar aulas de danças para seus colegas, alunos sem conhecimentos prévios de dança. Na sua opinião, essa experiência foi a única que acrescentou algo à sua formação para o ensino de dança na educação básica, pois serviu como “uma prévia do que ia encontrar na escola”: dar aulas para “alunas às vezes com quatorze anos, quinze anos, que não têm a menor noção de dança, de técnica e até de coordenação motora, lateralidade, equilíbrio” (DEF4). Fora este ponto, a professora afirma que a formação inicial “efetivamente não” (DEF4) contribuiu na edificação de saberes de dança para o ensino da dança na escola, ou para transformar a visão de dança e de ensino de dança que trazia de sua trajetória prévia.

Já DEF3 e DEF5, formadas nos anos 1980, consideram como relevante a contribuição de seus cursos superiores para o ensino da dança escola, ainda que suponham que a situação da dança nos cursos de Licenciatura em Educação Física tenha mudado com o tempo. Afirmam que seus cursos agregaram:

- “Muito... pelo currículo de dança que existia naquela época e pelo o olhar do lazer, o olhar da dança folclórica, o olhar das atividades dos grandes jogos, a atividade lúdica em si é muito interessante para o ensino de dança. As disciplinas que foram importantes: Ginástica Rítmica, Ginástica Olímpica, Dança I, II, III e IV, Educação e Lazer e as disciplinas pedagógicas também. Didática, como pensar nesse processo, como transformar uma coisa que de repente seria dada de uma maneira muito seca numa academia e transformar num lazer. Trazer a imagem, trazer brincadeiras dentro do período da aula. Isso para quem vai trabalhar agora com a dança vai ser importante. (...) É importante dizer que o currículo daquela época era diferente. Nosso currículo era extenso, a gente fazia uma faculdade de formação de nível integral. A gente se especializava dentro da própria formação em áreas. Nós tínhamos as áreas de jogos, área de dança, área de lutas e isso significa dizer que nós tínhamos na

época, oferecimento para pessoas que já tinham experiência. Eu já tinha experiência, já trouxe essa experiência de dança.” (DEF3)

- “Muito, né? Eu fui formada por muita gente boa, né, R.D., V.M., pessoas que pensavam. Quando cheguei na faculdade já estava no quinto ano de dança moderna, já tinha feito aula com R.M., já tinha feito aula com o N.G., já tinha um corpo já bem... quer dizer, eu não posso assim dizer doutrinado, porque eu tinha uma abertura que eu fazia outras questões também, mas já tinha muitas técnicas impregnadas no meu corpo. Isso foi muito importante pra mim. (...). Eu gosto muito de ratificar que (essa é) a minha referência. Eu não avaliaria assim hoje em dia. A minha experiência foi de uma época da Gama Filho. Tinha um capital de materiais. (...) A gente estudava num conforto (...). As coisas chegavam muito, porque havia um investimento alto para que fosse a melhor universidade do Brasil, do mundo, né. Então eu falo isso de acordo com a minha data de ensino. Me ensinou muito.” (DEF5)

DEF1, que também cursou o bacharelado em Dança, acredita que o último contribuiu mais para sua atuação no ensino de dança na escola do que o curso de licenciatura em Educação Física, do qual destaca o interesse apenas das disciplinas pedagógicas:

- “Eu acho que o bacharelado [em Dança] sim, embora não fosse o objetivo do curso, né? Não sei como é que está hoje, porque teve mudança curricular e tal, eu acho que me deu, sim. Me deu mais até mais do que a Educação Física. O meu contato com a aula prática foi muito pouco, (...) acho que eu aprendi mais com as aulas daqui da licenciatura em Educação Física, mas com as aulas que eu fazia aqui, na faculdade de Educação.” (DEF1)

Ao longo de seu bacharelado em Dança, DEF1 conta ter participado de atividades ligadas ao estágio em que os alunos davam aulas para grupos que vinham de fora do curso, “para alunos que vinham da prefeitura, para alunos que vinham participar desses eventos”. Também dava aula para os próprios colegas como “parte das avaliações” e lembra que “em quase todas as disciplinas (...) tinha prova, (...) tinha que dar aula”. A professora acredita que do ponto de vista da prática o curso de bacharelado colaborou para uma atuação profissional mais reflexiva, mais orientada ao que conduz ao movimento do que para a reprodução de movimentos. Ela pondera:

- “Na verdade, eu fazia isso antes, mas de uma forma não tão reflexiva, né? Não pensava tanto, era uma coisa mais de

reprodução que acontece na academia, digo curso livre, né? Você faz. Não é que não vá ter reflexão, mas que não se preocupa tanto com a execução, né? Mais com a limpeza do movimento, do que com o que que está te levando aquele movimento.” (DEF1)

DEF2, que antes na entrevista havia dito não lançar mão dos saberes desenvolvidos na formação inicial, lembrou-se da importância de uma das disciplinas cursadas no curso de licenciatura em Educação Física e das marcas positivas deixadas por uma professora, que tornou-se um modelo para DEF2, como vemos a seguir:

- “Sim. Na disciplina da Educação Física Escolar, porque a professora ela era realmente muito especial. Era uma professora muito dinâmica, muito voltada para as necessidades dos alunos, para os interesses. Ela propunha muitas atividades inovadoras. Eu acho que isso é essencial no profissional. Eu gosto muito de trabalhar com a inovação, também. Então, isso me resgatou muito, né? A forma dela ensinar, em produzir um encantamento. Ela desenvolvia várias atividades diferentes, que eram diferentes para Educação Física, né? Nós tínhamos aula em outros espaços fora da faculdade (...) Tínhamos atividades no hospital, tinha um hospital de loucos lá, ela levava a gente. Ela era uma pessoa muito diferente. Então, esse processo me cativou, porque eu via nela uma professora ideal. 'Eu tenho que ser igual a ela.' Ela foi o meu espelho. Um modelo de professor eficiente, né? Não é eficiente, mas, pelo menos, um professor que tinha um bom desempenho, né?” (DEF2)

DEF2 também reconhece que o curso deixou-a segura para atuar no “mercado” e que depois da formação inicial passou a se sentir “com conteúdo, com segurança para trabalhar”. Que o curso “contribuiu no geral” e que não teve “dificuldade nenhuma” quando foi “trabalhar com Educação Física escolar” (DEF2).

Concepções de dança e de ensino de dança: antes e depois da formação inicial

Para aprofundar a compreensão da relação entre a licenciatura em Educação Física e os saberes de dança na perspectiva de nossos informantes, indagamos também a este grupo se a formação inicial havia transformado a visão de dança e de ensino de dança construídas em suas trajetórias pré-profissionais em cursos livres, grupos amadores e projetos sociais.

De nossas informantes deste grupo,⁷⁴ apenas DEF3 acredita que o curso de licenciatura em Educação Física modificou a visão de dança que trazia de uma trajetória prévia, como explica:

- “Ah sim, sim. Eu vinha com uma história. Eu já dançava quando eu entrei para a faculdade. Eu acho que na faculdade, por eu já ter um foco anterior, e o meu foco ter sido muito a dança, eu agreguei até as disciplinas que não eram da dança. Eu também gostava de esporte. Sempre gostei. Então eu agreguei para a dança toda a possibilidade motora que vinha da Educação Física. Os saltos, os giros, sustentação, ginástica... (...) Meu corpo se apropriou de tudo isso, dessa parte técnica, e as disciplinas que tinham questões mais voltadas para as questões pedagógicas, elas me abriam o olhar de como transformar aquela coisa técnica, que eu aprendi de uma determinada maneira, através de uma repetição sucessiva e insistente, até chegar lá, e criar possibilidades de se enxergar aquilo de uma forma mais lúdica, para que a criança fosse se apropriando e compreendendo mais o movimento até chegar o momento de execução de movimento. E falar de estética também... a gente não tem como dizer 'ah, vou ficar só brincando com esse aluno', a gente está criando uma linguagem que passa pelo belo, né? E pela apropriação desse corpo, pela construção de formas, pela construção de imagem e quanto mais eu trabalho esse corpo, mais eu dou possibilidade dele repetir esse movimento, mais eu dou possibilidade dele se expandir, né? E eu acho que também não existe essa coisa de que a técnica atrapalha a expressão, não pode existir, a técnica tem que trabalhar em prol dessa corporeidade que se expande e se exprime no belo. Chega a uma beleza estética que a gente se emociona e que também vem por isso.” (DEF3)

Mais uma vez, a professora confirma a íntima articulação entre seus saberes prévios de dança e os saberes que agregou a partir da formação inicial, na mesma linha do que afirmou DEF5 quando disse que as técnicas de dança que carregava foram “ratificadas na universidade”. Constata-se que a “história” de DEF3 com a dança, desenvolvida em sua trajetória pré-profissional, serviu de filtro para a incorporação de outros saberes, foi uma espécie de ímã que atraiu os demais saberes configurando um novo amálgama em que a dimensão estética também encontra um lugar. Indaguei se estas questões estéticas a que ela se referia haviam sido tratadas na sua formação inicial, no curso de licenciatura em Educação Física. A professora respondeu que não.

⁷⁴ Quando arguida, DEF1 respondeu referindo-se ao curso de bacharelado em Dança e não ao de licenciatura em Educação Física. Por essa razão, sua resposta não foi objeto de nossa análise..

Como vemos abaixo, DEF2 e DEF5 afirmam que a licenciatura em Educação Física não modificou a visão de dança e de ensino de dança que possuíam ao ingressar no curso:

- *“Não. Eu acho triste falar assim, né? Triste falar que você acha que um curso não... Acho que se eu tivesse feito a faculdade de dança, eu não ia fala isso nunca, né? (risos) Acho que não, não sei se é assim com todas as pessoas que passam por lá. Mas a dança no curso de Educação Física não foi marcante. A disciplina não foi marcante para mim não, não produziu efeitos.” (DEF2)*

- *“Não. O que modificou a visão que eu tinha de dança, além de um pouco ser coisa minha, que eu já não olhava com olhar, eu era um peixe meio fora d’água dentro da academia, eu achava meio chato aquela esfera da academia. O que modificou... não sei. Eu acho que modificou mais com a minha prática com a companhia.” (DEF5)*

O relato de DEF3 mais uma vez reforça nossa impressão de que o aproveitamento dos saberes do curso de licenciatura em Educação Física para o ensino de dança é facilitado pelos saberes consistentes de dança carregados pelos licenciandos de suas trajetórias pré-profissionais. Estes saberes prévios de dança parecem servir de base para que os outros saberes disponíveis no curso de licenciatura em Educação Física possam a estes se agregar e se consolidar em saberes para o ensino de dança. Ainda assim, carregar saberes de dança já no ingresso nos cursos de licenciatura em Educação Física não garante, por exemplo, que a visão de dança e de ensino de dança sejam problematizadas e transformadas ao longo do curso de Educação Física, como ocorre nos cursos de licenciatura em Dança, visto no relato do outro grupo de informantes.

Não consideramos contraditórias as respostas de nossas informantes pelo fato de, por um lado, admitirem terem tido pouco acesso à dança na formação inicial, apoiando-se pouco ou nada nos saberes lá desenvolvidos e, por outro, reconhecerem alguma contribuição da formação inicial, neste caso, da licenciatura em Educação Física, para o ensino de dança na escola. Nossa hipótese, reiterada, por exemplo, pelas falas de DEF3, é de que os cursos de Educação Física tenham colaborado com saberes acessórios aos saberes da dança das informantes, mas também relevantes. Saberes estes que, tramados aos saberes da dança que as respondentes já traziam,

contribuíram para o ensino da dança. No entanto, no caso da experiência de nossas informantes licenciadas em Educação Física, os saberes da dança que carregavam ao ingressar na formação inicial, edificados em suas trajetórias pré-profissionais em cursos livres de dança na maioria dos casos, não foram problematizados, aprofundados ou transformados ao longo da formação inicial, como os licenciados em Dança afirmaram ter ocorrido em seus casos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa buscamos compreender como se dá a participação da formação inicial na gênese dos saberes que licenciados em dança e licenciados em Educação Física mobilizam quando responsáveis pelo ensino de dança em escolas municipais e estaduais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana.

Alguns fatos ocorridos nos anos em que esta investigação se desenvolveu reforçaram a relevância da temática tratada e a urgência dessa discussão. Em setembro de 2015 veio a público a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e em abril de 2016, a segunda versão. Em ambas, a dança está presente tanto como uma das linguagens no ensino do componente curricular Arte, ao lado das Artes Visuais, da Música e do Teatro, como enquanto um dos conteúdos a ser tratado em aulas de Educação Física, reacendendo uma disputa já antiga entre o campo da Dança e o campo da Educação Física sobre a quem o ensino de dança na escola deve pertencer. Pretende-se que este documento, uma vez estabilizado em uma versão final, substitua outros documentos nacionais de orientação curricular, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo. As concepções de dança e de ensino de dança que deverão nortear o ensino da dança na escola, apresentadas pela BNCC, podem ter impacto nos saberes a serem mobilizados pelos professores quando responsáveis pelo ensino de dança na escola. Dar visibilidade a esses saberes e questionar a capacidade da formação inicial de promovê-los é um primeiro passo para preparar os professores para esse novo momento.

Para o futuro da dança nas escolas brasileiras, mais importante do que a publicação da BNCC pode ter sido a sanção pela então Presidenta Dilma Roussef, em maio de 2016, da Lei nº 13.278, que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394, dispondo que as Artes Visuais, a dança, a Música e o Teatro constituem-se nas linguagens a serem abordadas no componente curricular do ensino de Arte, de que trata o § 2º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Base – LDB. Pela primeira vez no Brasil, a dança é citada na LDB como linguagem específica que integra o ensino de Arte. A dança parece ter dado mais um passo no sentido da ampliação e da consolidação de seu lugar na escola, mas só o futuro dirá se essa

conquista, de fato, representará a ampliação da presença de licenciados em dança no quadro de docentes da educação básica.

Os relatos de nossos informantes, concedidos por meio de entrevistas semiestruturadas, permitiram que enriquecêssemos o conhecimento dos contextos em que atuam profissionalmente, das distintas inserções destes nas redes de ensino, das possibilidades e das dificuldades que enfrentam na escola, de algumas estratégias e dos saberes – suas naturezas, fontes e temporalidades – que lançam mão para dar conta de suas atribuições. Ao final desta investigação, nos salta aos olhos um panorama mais nítido e complexo do campo de atuação de licenciados em Dança e Educação Física em escolas do Rio de Janeiro e região metropolitana.

Possuindo habilitações distintas, licenciados em Dança e licenciados em Educação Física respondem, evidentemente, por diferentes componentes curriculares. Os licenciados em dança começaram a ingressar na rede pública de ensino do Rio de Janeiro somente no início dos anos 2000 e no momento dessa pesquisa ainda possuem uma situação frágil na escola, respondendo sobretudo por componentes curriculares que não a dança. Encontram-se à frente dos componentes curriculares Arte, Arte-Educação e Educação Artística na rede estadual e em outras redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro, e Artes Cênicas na rede municipal do Rio de Janeiro. Respondem pelo componente curricular Dança somente nas redes de ensino de Mesquita, e na rede FAETEC, no curso técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch e em outras unidades, onde atuam também na disciplina Expressão Corporal. Pelo relato dos pesquisados, apesar de serem licenciados em Dança, dar aulas de dança tem sido quase uma exceção para esses professores. Fora aqueles que atuam na disciplina Dança, o que é raro, os demais têm se visto obrigados a abordar conteúdos gerais da Arte, numa perspectiva polivalente de ensino desta que se perpetua, com ênfase nas Artes Visuais, com mais tradição nas escolas brasileiras. Isso tem ocorrido até mesmo quando respondem pela disciplina Artes Cênicas. A falta de clareza dos documentos de orientação curricular para Arte em geral, a incipiência de documentos relativos à dança e a posição nebulosa e pouco valorizada que o ensino da Arte ainda ocupa na escola são

percebidos pelos informantes como fatores que dificultam a conquista de um lugar seguro para o ensino de dança nas redes de ensino nas quais são docentes.

Os achados desta pesquisa indicam que quando atuam no componente curricular dança, ou quando conseguem orientar o trabalho na escola tendo a dança como eixo, os professores licenciados em Dança avaliam a grande contribuição dos saberes constituídos ao longo da formação inicial no conjunto dos saberes que mobilizam no ensino de dança na escola. Afirmam que o acesso a conhecimentos do campo da dança, do corpo e de seu funcionamento, da história da dança, da Arte em geral, o convívio com artistas da dança, serviram de alicerce dos saberes que mobilizam ao ensinar. O curso técnico em Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch é destacado pelos respondentes como situação ideal para o trabalho dos licenciados em Dança, pois ali podem dar *efetivamente* aulas de dança, contar com infraestrutura adequada e ter alunos que optaram pela dança e, por isso, mais disponíveis e menos resistentes.

Contudo, quando são obrigados a tratar de conteúdos de Arte que não a dança, o que tem ocorrido com grande frequência em seus casos, quando a frente de disciplinas como Arte, Artes Cênicas, Arte-Educação e Educação Artística, os mesmo informantes sentem-se professores *inadequados e insuficientes*. Nestes casos, os saberes da dança aprofundados na formação inicial não dão conta das demandas reais das escolas, e os professores se ressentem de não poderem contar com os saberes da formação inicial. Ainda assim, em um caso como no outro, afirmam que a formação inicial problematizou, enriqueceu, aprofundou e transformou os saberes de dança que traziam como bagagem de suas trajetórias pré-profissionais desenvolvidas em cursos livres, grupos amadores e mais raramente na educação básica, caso apenas de duas respondentes, tendo modificado a concepção de dança e de ensino de dança que possuíam antes de ingressar na formação inicial.

Já os licenciados em Educação Física pesquisados atuam no ensino de dança há mais tempo na educação básica do que os licenciados em Dança, no caso das redes de ensino do Rio de Janeiro. Além de responderem pelo componente curricular Educação Física, são eles os professores de Dança em Núcleos de Arte, em oficinas de dança extracurriculares, em oficina para Educação Especial e, como ocorre com

licenciados em dança, também podem ocupar o componente curricular Dança, no curso técnico de Dança da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch.

Nas aulas curriculares de Educação Física, os informantes afirmam não conseguir desenvolver um trabalho regular com a dança, sendo com frequência obrigados a “convencer” diretores, coordenadores e alunos da importância de aulas de dança, usando as mostras e festividades como pretexto para abordá-la. Já nas oficinas por grupo de interesse, oficinas extracurriculares, para a Educação Especial e nos Núcleos de Arte, como também no curso técnico de dança da ETEAB, os licenciados em Educação Física desenvolvem aulas exclusivas de dança. Este grupo de informantes se considera apto a ensinar dança sobretudo por contar com saberes de dança edificados externamente à formação inicial. Percebem apoiar-se em saberes desenvolvidos em suas trajetórias pré-profissionais, em vivências de dança paralelas à formação inicial e à atuação profissional, e em saberes construídos na formação continuada. Para este grupo de respondentes, a formação inicial não ocupa um lugar preponderante na constituição dos saberes de dança, apesar de reconhecerem a contribuição de algumas disciplinas do curso de Educação Física, com ênfase nas pedagógicas e naquelas mais especificamente de dança, parte das matrizes curriculares das respondentes graduadas até 1985. Consideram que os saberes de dança edificados externamente à formação inicial constituem o núcleo duro de suas atuações. As professoras de Educação Física entrevistadas são unânimes em afirmar que apesar de a formação inicial ter contribuído com saberes para o ensino de dança na educação básica, pouco ou nada problematizou, transformou ou aprofundou as visões de dança e de ensino de dança construídas em suas trajetórias pré-profissionais em cursos livres – como alunas e como professoras –, em projetos sociais e em grupos amadores, que mantiveram como referência central.

A disputa entre o campo da Arte e o campo da Educação Física sobre a quem deve pertencer a dança na escola permanece. Por meio desta pesquisa, confirmou-se que tanto professores licenciados em Dança como licenciados em Educação Física têm experimentado as dores e as delícias de garantir o ensino de dança na educação básica e de defendê-lo com compromisso. Ambos os grupos de entrevistados se ressentem do pouco espaço e valor que o ensino de dança vem ocupando na

educação básica no Brasil, reconhecem a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de aulas de dança como uma das principais dificuldades e ser superada, questionam a validade do caráter compulsório da dança para turmas numerosas e sem interesse específico por esta e desenvolveram, ao longo do tempo, saberes experienciais que permitiram e permitem, com mais ou menos sucesso, darem conta dos desafios do dia a dia profissional. O compromisso e a seriedade com que os informantes desta pesquisa cumprem suas funções no ensino de dança na escola e buscam saídas para contornar os obstáculos que enfrentam são características comuns à licenciados em Dança e em Educação Física.

O processo de edificação dos saberes dos professores não se inicia no momento da chegada à formação inicial, nem se encerra no momento de sua conclusão (TARDIF, 2012; PIMENTA, 2012). Há saberes que apenas o exercício da profissão fará emergir como resposta aos diversos desafios da docência, como há outros que se desenvolvem bem cedo, ao longo da infância, da adolescência, na trajetória escolar como aluno, como também no ambiente familiar, social, etc. Os saberes da dança dos informantes desta pesquisa começaram, na maior parte dos casos, a ser desenvolvidos cedo e se constituíram em situações e contextos de educação não formal como grupos de dança, cursos livres e projetos sociais. Para os licenciados em dança, contudo, continuaram a ser problematizados, aprofundados e transformados ao longo formação inicial. Seus saberes de aluno de dança transformaram-se *ao longo da formação inicial* em saberes de professores, o que não ocorreu com os licenciados em Educação Física investigados.

Esses foram os principais achados dessa pesquisa que buscamos reiterar nesse espaço. Contudo, o percurso investigativo não se restringe necessariamente aos 48 meses regulamentares de um doutorado. Passaremos agora a levantar questões que apontam a necessidade de futuras investigações.

No momento em que concluímos essa pesquisa, identificamos que tanto o campo da Dança como o da Educação Física têm importantes desafios a enfrentar. O campo da Dança necessita expandir e consolidar a presença de licenciados em dança nas escolas das redes públicas de ensino, como professores de Arte/dança, função para a qual a formação inicial os prepara. Evidentemente, para que de fato possam

ser professores de dança na escola, é preciso que as redes de ensino realizem concursos públicos de acesso para licenciados em dança e as escolas tenham condições para acolher o ensino da dança, oferecendo, pelo menos, condições de infraestrutura adequada para que as aulas se desenvolvam. Por concordarmos com Pimenta (2012) quando afirma que se espera mais da formação inicial do que a simples habilitação legal para o exercício da profissão, acreditamos que no caso do campo da Educação Física, o desafio é garantir que a formação inicial dê conta de contribuir de modo mais significativo para o aprofundamento dos saberes de dança dos professores de Educação Física que dão aulas de dança na escola, para que estes não se limitem a mobilizar saberes de dança externos à formação inicial.

Dança é um termo polissêmico. Ao longo deste trabalho, de forma deliberada, buscamos nos esquivar de concepções fechadas de dança, acolhendo os vários entendimentos e sentidos de dança e de dançar presentes na fala de nossos informantes. Dançar em festividades, apresentar em mostras de danças as coreografias criadas e ensaiadas em aulas e em oficinas no contraturno, improvisar e criar a própria dança, participar de grupos de danças populares, tudo isso pode ser entendido como dança. Tudo isso é certamente importante e bem-vindo, mas muitas vezes, insuficiente para proporcionar aos alunos o acesso à complexidade do conhecimento de dança como linguagem do ensino de Arte. Como lembra Barbosa (1996), “a prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e o fruidor da arte” (p. 41). Neste sentido, nos parece que a existência de práticas eventuais de dança não deve ser considerada como suficiente para contemplar essa dimensão do papel do ensino de dança, como aponta Barbosa. Não há, necessariamente, sobreposição nas várias formas que a dança ocupa no cenário escolar, como tão bem esclarece DD2, quando explica ao aluno que aquilo que ela faz não é o mesmo que o que faz a professora de Educação Física e diz:

- *“Essa dança que eu trabalho é diferente, é entender a dança enquanto uma área de conhecimento artístico. É trabalhar criticamente a Arte. É entender qual o contexto, entender conceitualmente, historicamente. (...) Dança enquanto comunicação, enquanto Arte, enquanto linguagem. Dança nesse sentido.” (DD2)*

Conceber a presença da dança em aulas de Arte/dança, Educação Física/dança e em aulas de por distinção e diferenciação e não por oposição, como proposto por Félix (2011), permite tratar essas duas abordagens como complementares e não concorrentes. Quem sabe assim seria possível assegurar um espaço para a dança na escola que permita que, no futuro, os alunos possam ter experiências ricas, variadas e relevantes, na educação básica. É na construção desse espaço de distinção e não necessariamente de oposição que hoje apostamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carmen de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes – construindo caminhos**. Campinas: Papirus Editora, 2001. 1. ed.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, mai-ago. 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 4. ed.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

_____. **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; DA CUNHA, Fernanda Pereira. (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BERNARD, Michel. **De la création chorégraphique**. Paris: Centre National de la Danse, 2001.

BORGES, Cecília. **O professor da educação básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais**. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus. 1998. 1. ed. 176p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Arte**, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** – Educação física, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997b.

_____. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Talis: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem- Relatório Nacional 2014**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC, 2014.

_____. **Lei n. 13.278** – Altera o § 6o do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016.

_____. **Lei n. 5.692/71** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971.

_____. **Lei n. 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. CBO – Classificação Brasileira de Ocupações. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Brasília: MTE, s/d. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRUN, Marielle (Org.). **Inventer la leçon de danse: regards croisés sur la transmission en milieux éducatifs**. Clermon-Ferrnad: CRDP, 2013.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional de democracia. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015-1054, 2012.

CHOPIN, Marie-Pierre. **Pédagogues de la danse: transmission des savoirs et champ choéographique**. Paris: Éditions FABERT, 2015.

CORREIA, Walter Roberto; MUGLIA-RODRIGUES, Barbara. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira Educação Física e esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 91-99, jan.-mar. 2013.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Angela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música: 1920 a 1966. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Anais Eletrônicos.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FAZENDA, Maria José. A dança como visão de mundo: da grande modernidade à época actual. In: LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

FÉLIX, Jean-Jacques. **Enseigner l’art de la danse?** Bruxelas: De Boeck, 2011.

FESTIVAL DE DANÇA JOINVILLE. **O Festival**. Disponível em: <<http://www.ifdj.com.br/site/index.php/institucional/>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

FORTIN, Sylvie. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

FOSTER, Susan Leigh. **Reading Dancing: bodies and subjects in Contemporary American Dance**. Berkeley/Los Angeles/Londres: University of California Press, 1986.

FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes; SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. Dança e Gênero: possibilidades da educação inclusiva. In: SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. **Dança: diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GORARD, Stephen. **Research Design: Creating Robust Approaches for the Social Sciences**. Londres: Sage Publications, 2013

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KATZ, Helena. Crítica de dança Helena Katz aponta defeitos e caminhos para o festival. **ANotícia**, 26 jul. 2013. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/cultura-e-variedades/anexo/noticia/2013/07/critica-de-danca-helena-katz-aponta-defeitos-e-caminhos-para-o-festival-4213299.html>>.

Acesso em: 25 jul. 2015.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais – um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; MELO, Damiana Fernandes de. Revisitando bases epistemológicas da dança: quais saberes construímos no processo de ensinar e aprender. In: KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo (Org.). **Dança: diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

LEPECKI, André. **Exhausting Dance – Performance and the politics of movement**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2006.

_____ (Org.). **Dance – Documents of contemporary art**. Cambridge/Londres: MIT Press/Whitechapel Gallery Ventures Limited, 2012.

LOUPPE, Laurence. **Poétique de la Danse Contemporaine**. Bruxelas: Contredanse, 1997.

_____. **Poétique de la Danse Contemporaine: la suite**. Bruxelas: Contredanse, 2007.

MACEDO, Arthur Roquete de; MARANHÃO, Éfrem de Aguiar. **Proposta alternativa ao parecer n. 0138 CNE/CES**. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje – textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2010. 5. ed.

_____. **Linguagem da dança**: Arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2011.

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro In: SANTOS, Rosirene; RODRIGUES, Edvânia (Org.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo**: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: Kelps, 2011, p. 41-56.

MOLINA, Alexandre. Base Nacional Comum Curricular: Por que isso interessa à Dança? **Idança**, 8 fev. 2016. Disponível em: <<http://idanca.net/base-nacional-curricular-comum/>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

MONTEIRO, Marianna. **Dança popular**: espetáculo e devoção. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 2. ed.

MOTTA, Maria Alice. **Teoria Fundamentos da Dança**: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas. Niterói, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

NAVAS, Cássia. Centros de Formação: o que há para além das academias? In: TOMAZZONI, Airton *et al.* **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: EdUFG, 2008.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

NUNES, Edson de Oliveira. **Resolução n. 7, de 31 de março de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

OHIRA, Maria de Lourdes Blatt; DAVOK, Delsi Fries. **Caminhos do TCC**: Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. Santa Catarina: UDESC. Mimeo.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2012. 8. ed.

RIBEIRO, António Pinto. **Corpo a corpo**: possibilidades e limites da crítica. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

RIO DE JANEIRO. **Currículo mínimo de Arte**. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2012a.

_____. **Currículo mínimo de Educação Física**. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2012b.

_____. **Orientações curriculares: Educação Física**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104949/O_C_Ed_Fisca.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2016.

_____. **Orientações curriculares: Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2013a. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104941/O_C_ArtesCenicas.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2016.

_____. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, ano XXVI, n. 204, Rio de Janeiro, 17 jan. 2013b.

_____. **Programas pedagógicos: Núcleos de Arte**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, s/d. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/nucleoarte.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

_____. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 15 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96318>>. Acesso em: 25 set. 2016.

SILVA, Valéria de Assumpção. **Benefícios afetivosociais da prática da dança para estudantes dos Núcleos de Artes da prefeitura do Rio de Janeiro**. Lisboa, 2015. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

SILVANO, Cecilia. **A Dança na Escola: desafios e perspectivas sobre o ensino da dança em escolas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2012. Monografia (Graduação em Educação) – CESPEB, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e docência**: formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2012. 4. ed.

STRAZZACAPPA, Marcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes – construindo caminhos**. Campinas: Papirus Editora, 2001. 1. ed.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012. 14. ed.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton *et al.* **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

TRIBALAT, Thierry. Références artistiques dans la leçon en danse. In: BRUN, Marielle (Org.). **Inventer la leçon de danse**: regards croisés sur la transmission en milieux éducatifs. Clermont-Ferrand: CRPD, 2013.

TV SENADO. **Aprovado substitutivo ao projeto que fixa diretrizes e bases referentes ao ensino da arte**. Brasília: Tv Senado, 2016. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/noticias/TV/Video.aspxv=427901&utm_source=facebook>. Acesso em: 2 nov. 2016.

VILELA, Lilian Freitas. Alunos egressos dos cursos de graduação em dança: onde eles estão agora? In: TOMAZZONI, Airton *et al.* **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

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

ANEXOS A – PROJETOS DE LEI

PL 2939/2000

Projeto de Lei

Situação: Arquivada

Identificação da Proposição

(As informações anteriores a 2001, ano de implantação do sistema e-Câmara, podem estar incompletas.)

Autor

Pedro Pedrossian - PFL/MS

Apresentação

03/05/2000

Ementa

Acrescenta inciso IV ao art. 2º da Lei nº 9.696, de 1º de setembro 1998, que "dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física", a fim de incluir os graduados em cursos de Dança.

Explicação da Ementa

Inclui os graduados em cursos de dança, diplomados por escolas oficiais ou reconhecidas pelo governo federal, ou por escolas estrangeiras que tenham seus diplomas revalidados de acordo com a legislação vigente.

Informações de Tramitação

Forma de Apreciação

Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

Regime de Tramitação

Ordinária

Despacho atual:

Data	Despacho
17/04/2001	Despacho à CECD, CTASP e CCJR (Mérito e Constitucionalidade). (Novo Despacho).

Última Ação Legislativa

Data	Ação
09/10/2001	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) Requerimento do Sr. Pedro Pedrossian Filho solicita a retirada deste. DESPACHO: Defiro.

Documentos Anexos e Referenciados

- Avulsos
- Destaques (0)
- Emendas ao Projeto (0)
- Emendas ao Substitutivo (0)
- Histórico de despachos (2)
- Legislação citada
- Histórico de Pareceres, Substitutivos e Votos (0)
- Recursos (0)
- Redação Final
- Mensagens, Ofícios e Requerimentos (1)
- Relatório de conferência de assinaturas
- Dossiê digitalizado

Tramitação

Obs.: o andamento da proposição fora desta Casa Legislativa não é tratado pelo sistema, devendo ser consultado nos órgãos respectivos.

Data ▼	Andamento
03/05/2000	<p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ APRESENTAÇÃO E LEITURA DO PROJETO PELO DEP PEDRO PEDROSSIAN.
19/05/2000	<p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ DESPACHO INICIAL A CTASP E CCJR (ARTIGO 54 DO RI) - ARTIGO 24, II.
20/05/2000	<p>PLENÁRIO (PLEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Publicação Inicial DCD 20 05 00 PAG 25951.
15/06/2000	<p>COORDENAÇÃO DE COMISSÕES PERMANENTES (CCP)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ENCAMINHADO A COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO.
26/06/2000	<p>Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RELATORA DEP FATIMA PELAES. ▪ PRAZO PARA APRESENTAÇÃO DE EMENDAS: 05 SESSÕES A PARTIR DE 28 06 00.
04/08/2000	<p>Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ NÃO FORAM APRESENTADAS EMENDAS.
28/03/2001	<p>Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do REQ 23/2001 CTASP, pela Dep. Fátima Pelaes, que "solicita realização de reunião de Audiência Pública para discussão do Projeto de Lei nº 2.939/00. <p>OBS. DA CTASP: APROVADO UNANIMEMENTE EM 04.04. AUDIENCIA REALIZADA EM 25.09.2001."</p>
16/04/2001	<p>COORDENAÇÃO DE COMISSÕES PERMANENTES (CCP)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Devolução à MESA para novo despacho.
17/04/2001	<p>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Despacho à CECD, CTASP e CCJR (Mérito e Constitucionalidade). (Novo Despacho).
27/04/2001	<p>Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Devolvida sem Manifestação.
30/04/2001	<p>Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ENCAMINHADO À CCP

Data ▼	Andamento
30/04/2001	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none">▪ Encaminhado à CCP
30/04/2001	COORDENAÇÃO DE COMISSÕES PERMANENTES (CCP) <ul style="list-style-type: none">▪ Recebido pela CCP▪ Encaminhado à CECD
07/05/2001	Comissão de Educação e de Cultura (CEC) <ul style="list-style-type: none">▪ Recebido pela CECD
29/05/2001	Comissão de Educação e de Cultura (CEC) <ul style="list-style-type: none">▪ Designado Relator: Dep. Flávio Arns
01/06/2001	Comissão de Educação e de Cultura (CEC) <ul style="list-style-type: none">▪ Abertura de Prazo para Emendas ao Projeto
11/06/2001	Comissão de Educação e de Cultura (CEC) <ul style="list-style-type: none">▪ Encerrado o prazo para emendas. Não foram apresentadas emendas.
09/10/2001	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none">▪ Requerimento do Sr. Pedro Pedrossian Filho solicita a retirada deste. DESPACHO: Defiro.
25/10/2001	Comissão de Educação e de Cultura (CEC) <ul style="list-style-type: none">▪ Devolvida sem Manifestação.

PL 3559/2000

Projeto de Lei

Situação: Arquivada

Identificação da Proposição

(As informações anteriores a 2001, ano de implantação do sistema e-Câmara, podem estar incompletas.)

Autor

Paulo Paim - PT/RS

Apresentação

13/09/2000

Ementa

Altera a Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998, que "Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física".

Explicação da Ementa

Exclui do registro e da fiscalização dos conselhos de educação física os professores que exerçam somente atividades docentes; os mestres, instrutores e monitores registrados e fiscalizados por suas federações e confederações. não são atividades de educação física as formas de expressão dos grupos formadores da sociedade brasileira.

Informações de Tramitação

Forma de Apreciação

Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

Regime de Tramitação

Ordinária

Despacho atual:

Data	Despacho
29/09/2000	APENSE-SE AO PL. 2939/00. DCD 04 10 00 PÁG 48986 COL 01.(DESPACHO INICIAL)

Última Ação Legislativa

Data	Ação
12/12/2000	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) DEFERIDO REQUERIMENTO DO DEP PAULO PAIM, SOLICITANDO A RETIRADA DESTE PROJETO.

Documentos Anexos e Referenciados

- Avulsos
- Destaques (0)
- Emendas ao Projeto (0)
- Emendas ao Substitutivo (0)
- Histórico de despachos (1)
- Legislação citada
- Histórico de Pareceres, Substitutivos e Votos (0)
- Recursos (0)
- Redação Final
- Mensagens, Ofícios e Requerimentos (0)
- Relatório de conferência de assinaturas
- Dossiê digitalizado

Tramitação

Obs.: o andamento da proposição fora desta Casa Legislativa não é tratado pelo sistema, devendo ser consultado nos órgãos respectivos.

Data ▼	Andamento
13/09/2000	PLENÁRIO (PLEN) <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="304 327 1270 360">▪ APRESENTAÇÃO E LEITURA DO PROJETO PELO DEP PAULO PAIM.
29/09/2000	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="304 477 1453 510">▪ APENSE-SE AO PL. 2939/00. DCD 04 10 00 PÁG 48986 COL 01.(DESPACHO INICIAL)
04/10/2000	PLENÁRIO (PLEN) <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="304 616 887 649">▪ Publicação Inicial. DCD 04 10 00 PAG 48986.
28/11/2000	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="304 766 1485 835">▪ REQUERIMENTO DO DEP PAULO PAIM, SOLICITANDO A RETIRADA DESTE PROJETO.
12/12/2000	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="304 949 1485 1010">▪ DEFERIDO REQUERIMENTO DO DEP PAULO PAIM, SOLICITANDO A RETIRADA DESTE PROJETO.

ANEXO B - LEIS

**LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS – CEDI**

LEI Nº 9.696, DE 1º DE SETEMBRO DE 1998.

DISPÕE SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA
PROFISSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CRIA OS
RESPECTIVOS CONSELHO FEDERAL E CONSELHOS
REGIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Art. 4º- São criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 5º Os primeiros membros efetivos e suplentes do Conselho Federal de Educação Física serão eleitos para um mandato tampão de dois anos, em reunião das associações representativas de Profissionais de Educação Física, criadas nos termos da Constituição Federal, com personalidade jurídica própria, e das instituições superiores de ensino de Educação Física, oficialmente autorizadas ou reconhecidas, que serão convocadas pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física - FBAPEF, no prazo de até noventa dias após a promulgação desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS – CEDI**

LEI Nº 9.649, DE 27 DE MAIO DE 1998.

DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA PRESIDÊNCIA
DA REPÚBLICA E DOS MINISTÉRIOS, E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS.

.....
CAPÍTULO V
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, FINAIS E TRANSITÓRIAS
.....

Art. 58. Os serviços de fiscalização de profissões regulamentadas serão exercidos em caráter privado, por delegação do poder público, mediante autorização legislativa.

§ 1º A organização, a estrutura e o funcionamento dos conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas serão disciplinados mediante decisão do plenário do conselho federal da respectiva profissão, garantindo-se que na composição deste estejam representados todos seus conselhos regionais.

§ 2º Os conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas, dotados de personalidade jurídica de direito privado, não manterão com os órgãos da Administração Pública qualquer vínculo funcional ou hierárquico.

§ 3º Os empregados dos conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas são regidos pela legislação trabalhista, sendo vedada qualquer forma de transposição, transferência ou deslocamento para o quadro da Administração Pública direta ou indireta.

§ 4º Os conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas são autorizados a fixar, cobrar e executar as contribuições anuais devidas por pessoas físicas e jurídicas, bem como preços de serviços e multas, que constituirão receitas próprias, considerando-se título executivo extrajudicial a certidão relativa aos créditos decorrentes.

§ 5º O controle das atividades financeiras e administrativas dos conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas será realizado pelos seus órgãos internos, devendo os conselhos regionais prestar contas, anualmente, ao conselho federal da respectiva profissão, e estes aos conselhos regionais.

§ 6º Os conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas, por constituírem serviço público, gozam de imunidade tributária total em relação aos seus bens, rendas e serviços.

§ 7º Os conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas promoverão, até 30 de junho de 1998, a adaptação de seus estatutos e regimentos ao estabelecido neste artigo.

§ 8º Compete à Justiça Federal a apreciação das controvérsias que envolvam os conselhos de fiscalização de profissões regulamentadas, quando no exercício dos serviços a eles delegados, conforme disposto no "caput".

§ 9º O disposto neste artigo não se aplica à entidade de que trata a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994.

Art. 59. O Instituto de Resseguros do Brasil - IRB, criado pelo Decreto-Lei nº 1.186, de 3 de abril de 1939, regido pelo Decreto-Lei nº 73, de 21 de novembro de 1966, com a redação dada pela Lei nº 9.482, de 13 de agosto de 1997, passa a denominar-se IRB-BRASIL RESSEGUROS S.A., com a abreviatura IRB-Brasil Re.

.....
.....

**LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS – CEDI
MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS
Procuradoria Distrital dos Direitos do Cidadão**

RECOMENDAÇÃO Nº 5, DE 2 DE OUTUBRO DE 2001

CONSIDERANDO que entre os direitos e garantias fundamentais constitucionais encontra-se o de livre exercício de qualquer trabalho ofício ou profissão (artigo 5º, XIII, da Constituição Federal);

CONSIDERANDO que é dever do Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais, devendo apoiar e incentivar a difusão das manifestações culturais (artigo 215, da Constituição Federal);

CONSIDERANDO que a Lei 9.696/98, disciplinadora do exercício da profissão de Educação Física, não abrange, até porque incorreria em vício de inconstitucionalidade, os professores de artes marciais e de dança;

CONSIDERANDO que chegou ao conhecimento desta Procuradoria Distrital dos Direitos dos Cidadãos que o Conselho Regional de Educação Física da 7ª Região (Distrito Federal) tem exercido pressão ilegítima, consubstanciada em realização de "auto de orientação e fiscalização", perante diversas academias do Distrito Federal (e de outros estados), para que estas exijam o registro profissional dos respectivos professores de artes marciais e de dança perante a entidade (Procedimento de Investigação Preliminar nº 08190.017324/01-17);

CONSIDERANDO que a Lei 9.696/98 não conferiu aos Conselhos Regionais de Educação Física qualquer atribuição no sentido de orientar, fiscalizar ou multar academias e/ou professores de artes marciais e de dança;

CONSIDERANDO que a atuação irregular do Conselho de Educação Física da 7ª Região tem ofendido, indiretamente, interesses coletivos dos consumidores regularmente matriculados em inúmeras academias do Distrito Federal;

CONSIDERANDO que a postura do Conselho de Educação Física da 7ª Região macula a liberdade profissional, garantida constitucionalmente, dos professores de artes marciais e de dança;

CONSIDERANDO que compete ao Ministério Público a defesa dos interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos dos consumidores (art. 129, III, da Constituição Federal e artigos 81 e 82 da Lei nº 8.078/90);

CONSIDERANDO que incumbe a Procuradoria Distrital dos Direitos do Cidadão a tutela irrestrita da defesa dos direitos do cidadão; resolve:

A Procuradoria Distrital dos Direitos do Cidadão do Ministério Público do Distrito Federal, com fundamento no artigo 129, III, da Constituição Federal e artigo 6º, XX, da Lei Complementar Federal nº 75/93, RECOMENDAR ao Conselho Regional de Educação Física da 7ª Região que se abstenha, imediatamente, de realizar os atos acima indicados ou quaisquer outros que objetivem, direta ou indiretamente, exercer persuasão ilegítima sobre as academias e professores de artes marciais e de dança, para que estes se inscrevam perante a entidade, sob pena de responsabilidade civil e penal, na forma da lei.

**LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS – CEDI**

Oficie-se a todas academias estabelecidas no Distrito Federal para que tenham ciência da presente recomendação, bem como para que informem, pessoalmente ou por escrito, eventual descumprimento do seu teor pelo Conselho Regional de Educação Física da 7ª Região.

ANTONIO EZEQUIEL DE ARAÚJO NETO

Procurador Distrital

FERNANDA DA CUNHA MORAES

Promotora de Justiça Adjunta

1ª Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos do Consumidor

LEONARDO ROSCOE BESSA

Promotor de Justiça

2ª Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos do Consumidor



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26.

.....

[§ 6º](#) As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
João Luiz Silva Ferreira

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.5.2016

*

ANEXO C – CARTA DE UBERLÂNDIA

A TODOS OS PROFISSIONAIS DA ÁREA ARTÍSTICA

Nós, artistas, professores universitários e da Educação Básica, pesquisadores assim como as diferentes representações institucionais e públicas do campo da Arte vimos, por meio desta, manifestar nosso descontentamento e contrariedade frente ao fato de que no texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Básico brasileiro, o subcomponente curricular "Dança" ser incluído como um dos eixos fundamentais que compõem o componente curricular Educação Física a despeito de toda legislação que determina este conhecimento como pertencente à Arte.

Cabe-nos ressaltar que, às vésperas da divulgação deste documento preliminar para consultoria pública, a representante da Dança, que trabalha junto a outros especialistas na elaboração do referido documento, tentou exaustivamente e sem êxito negociar a retirada dos conteúdos de Dança do subcomponente Educação Física de modo que a margem para o diálogo tornou-se cada vez mais restrita.

Temos consciência da única justificativa apresentada pelos colegas do Componente Curricular Educação Física em defesa de tal prática: a tradição arraigada e o costume da inserção da dança em seus currículos. Entretanto observamos a inconsistência deste argumento tendo vista o fato de que nem todas as tradições são sustentáveis, racional ou epistemologicamente, na contemporaneidade ou, mesmo, desejadas. Tomemos por exemplo o racismo que também se enraizou como tradição arraigada em nosso país e, todavia, entendemos que deve ser combatido e não legitimado em sua inércia.

A tensão entre os colegas licenciados em Dança e aqueles licenciados em Educação Física tem um histórico de cerca de 15 anos na educação básica brasileira e denota um cunho político e de reserva de mercado de trabalho em prol da Educação Física que não podem mais ser negligenciados. Tivemos uma grande batalha contra o CONFED – Conselho Federal de Educação Física que insistia em dominar o mercado de trabalho das academias de formação em dança através da imposição de que todos os professores de dança se filiassem ao CONFED e para isto deveriam ser formados em educação física ou se "qualificar" num cursinho de três meses. Enfim, foi uma situação ameaçadora que mobilizou os profissionais em dança, incluindo a mobilização do congresso nacional, com o apoio de parlamentares que evitaram que o CONFED invadisse o campo do ensino da dança.

Partindo das considerações acima colocadas, entendemos que, ainda que nas Diretrizes Curriculares do Curso de Educação Física, aprovadas pelo CNE, conste a dança como disciplina não obrigatória que pode ser cursada ao longo da graduação; as Diretrizes Curriculares Nacionais - documento que não apenas normatiza a educação básica, mas que deve balizar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - alocam a dança no Componente curricular Arte em todas as passagens em que aparece, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, a saber, nas páginas 99, 114, 133, 450, 484, 505 e 506 das referidas Diretrizes.

O fato de que a Educação Física preveja a Dança como um de seus conteúdos nas Diretrizes Curriculares de seus cursos de graduação não é elemento que balize de forma consistente a transformação da Dança em subcomponente para viabilizar seu ensino na Educação Básica atrelado ao

componente curricular Educação Física, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais são claras em relação a esse tópico. A Dança é subcomponente pertencente ao componente curricular Arte.

Soma-se a isso o fato de que a Educação Física, a despeito da exigência do PNE, ainda não tem diretrizes curriculares específicas para a licenciatura; deste modo os profissionais da Educação Física não se reportam ao MEC, mas sim ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEF); já os cursos de licenciatura em Dança – bem como seu exercício profissional e as questões relativas à sua disciplina - são subordinados – como no caso de outras licenciaturas – ao MEC, o que representa um claro ganho à educação.

Importante salientar que existem hoje no Brasil 35 cursos de Licenciatura em Dança reconhecidos pelo MEC, cujo eixo principal de seus currículos é especificamente o ensino da Dança na Educação Básica. O mesmo não se procede em relação à Educação Física. Se observarmos, por exemplo, as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física no país, fica claro que a Dança constitui, na grande maioria dos cursos, somente uma disciplina em meio a um período de 4 anos de formação. Vejamos:

1. Atualmente, na matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a disciplina "Danças", é oferecida no 2º período, com carga horária de 45h. Essa é a única disciplina oferecida em toda formação do futuro professor de Educação Física.
2. No curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, a Dança nem sequer é elencada como disciplina na matriz curricular.
3. O mesmo acontece com a Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia.

Situação bem diferente pode ser percebida nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Dança, em que quase a totalidade da carga horária da formação do futuro professor de Dança é ocupada com disciplinas que tratam dos diferentes estilos de dança (dança moderna, contemporânea, danças brasileiras, entre outras), problematizando seu ensino e a inserção deste no contexto da Educação Básica.

Nessa perspectiva, constata-se que a Dança, como subcomponente do componente curricular Arte, já vem consolidando um percurso de formação de professores para atuarem na Educação Básica de forma crítica, reivindicando para si sua especificidade como prática artística e cultural pertencente ao entendimento da Arte como campo de conhecimento que deve ter suas especificidades e importância respeitadas na escola como campo específico e singular de construção de saber.

Cabe-nos considerar que o fato de uma disciplina estar inserida em um curso não torna seu egresso especialista no conhecimento em pauta, mas apenas o alija da condição absoluta de leigo. Não fosse assim, poderíamos admitir que qualquer professor de ensino básico, de qualquer área de conhecimento, poderia clinicar em consultórios de Psicologia Infantil tendo em vista o fato de que cursou a disciplina de psicologia na formação universitária.

Desse modo, é notório que a Licenciatura em Educação Física não oferece a mínima formação necessária para que seu egresso possa atuar de forma consistente no ensino de Dança que pressuporia conhecimento de conceitos específicos concernentes à dança como forma estética,

contextualização dessas diferentes práticas de Dança numa perspectiva crítica e sensível, criação em Dança, investigação da Dança em suas diferentes matrizes expressivas etc. Como fazer isso de forma consistente com uma única disciplina de Dança em sua formação? E nos casos apresentados da ausência de qualquer disciplina de Dança?

Com esta realidade em cena, cabe-nos lembrar que o Colegiado Setorial da Dança, órgão vinculado ao Ministério da Cultura, elaborou o Plano Setorial da Dança, de âmbito nacional e que integra o Sistema Nacional de Cultura. Este plano fixou diretrizes para orientar a implementação de políticas públicas para o ensino da Dança em todo o país. Dentre outras coisas, o documento diz:

3.1.3. Implementar instrumentos jurídicos e legais que assegurem a inclusão do ensino da dança nos currículos do ensino básico de todas as escolas públicas e privadas. (Médio e longo prazo / Meta: 100% de docentes contratados para a área com Licenciatura em Dança).

A este propósito queremos considerar a reunião recente – de agosto de 2015 – que teve como tema "Encontro sobre Arte e Cultura no Currículo" - na qual foi firmado acordo, sob a forma de Portaria Interministerial Minc/MEC, entre o Ministro da Educação, Renato Janine, e o Ministro da Cultura, Juca Ferreira, contando com a presença do Secretário da Educação Básica, Manuel Palácios, que estabelece a inserção de forma autônoma, e com suas especificidades respeitadas, da Arte e da Cultura nos currículos da Educação Básica. Este acordo teve a Base Nacional Curricular Comum como uma de suas pautas.

Nessa perspectiva, apresentamos nosso repúdio ao fato de o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular ir para a consulta pública com este equívoco que contraria uma portaria interministerial, o plano setorial e todo o investimento público na criação dos cursos de licenciatura em Dança, além de atropelar o campo de conhecimento em Artes.

Desse modo, nós artistas, professores e pesquisadores e as diferentes representações institucionais e públicas do campo da Arte, não podemos legitimar, pelo silêncio, um documento que claramente desrespeita e prejudica a Arte como campo de conhecimento e como componente curricular e mais especificamente a Dança como subcomponente desta, fingindo desconhecimento e furtando-se a declarar abertamente uma posição em relação a essa disputa política e reserva de mercado dos profissionais da Educação Física na incorporação da Dança para si.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PPGE- UFRJ

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Dança na Escola; impacto da formação inicial na produção dos saberes docentes

Pesquisadora responsável: Profa. MS. Silvia Camara Soter da Silveira

Instituição: Faculdade de Educação da UFRJ

Contato: Praça Pio XI, 6/301- CEP 22461080 tel (21) 22860143

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar; você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Investigar o ensino da dança em escolas da Rede Pública do Rio de Janeiro - capital e região metropolitana – sob responsabilidade de professores de Educação Física, dentro da Disciplina Educação Física e de professores de Dança, dentro da Disciplina Arte, identificando qual seria o impacto da formação inicial dos licenciados na gênese dos saberes que estes mobilizam em suas práticas docentes.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento de um questionário, respondendo às perguntas formuladas. Caso seja necessária, uma entrevista poderá acontecer.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa):

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pelo(a) pesquisador(a), eu _____,
RG: _____, estou de acordo em participar desta pesquisa.

Rio de Janeiro, ____/____/____

Assinatura do sujeito de pesquisa ou
Representante legal

Assinatura do responsável pelo projeto

Dança na Escola: implicações da formação inicial na produção dos saberes docentes - Questionário Exploratório

*Obrigatório

- 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** Título do estudo: Dança na Escola: implicações da formação inicial na produção dos saberes docentes Pesquisadora responsável: Profa. MS. Silvia Camara Soter da Silveira Instituição: Faculdade de Educação da UFRJ CEP/CFCH: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha, prédio CFCH, 2o andar- CEP 22290-240 – tel: 21-39385167 Contato: Praça Pio XI, 6/301- CEP 22461080 tel (21) 22860143 – ssotersilvia@gmail.com Prezado(a) Senhor(a): • Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. • Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar; você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito. Objetivo do estudo: Investigar o ensino da dança em escolas da Rede Pública do Rio de Janeiro - capital e região metropolitana – sob responsabilidade de professores de Educação Física, dentro da Disciplina Educação Física e de professores de Dança, dentro da Disciplina Arte, identificando qual seria o impacto da formação inicial dos licenciados na gênese dos saberes que estes mobilizam em suas práticas docentes. Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento de um questionário, respondendo às perguntas formuladas. Caso seja necessária, uma entrevista poderá acontecer. Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Riscos: O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. *

Marcar apenas uma oval.

Ciente e de acordo.

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- De 20 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- De 41 a 45 anos
- De 46 a 50 anos
- De 51 a 55 anos
- De 56 a 60 anos
- Mais de 60 anos

3. Segmento em que atua como docente *

É possível escolher mais de uma opção. Se marcar "outro", descreva, por favor.

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Fundamental I
- Fundamental II
- Ensino Médio

4. Município(s) em que atua como docente *

.....

5. Em qual disciplina você atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Dança
- Artes cênicas
- Educação Física
- Música
- Artes Visuais
- Outro:

6. Formação inicial (graduação) *

É possível escolher mais de uma opção, se for o caso. Se marcar "outro", descreva, por favor.
Marque todas que se aplicam.

- Licenciatura em dança
- Bacharelado em dança
- Licenciatura em educação física
- Pedagogia
- Licenciatura em artes cênicas
- Licenciatura em música
- Licenciatura em artes visuais
- Outro:

7. Ano de conclusão *

.....

8. Formação complementar em dança *

É possível escolher mais de uma opção.
Marque todas que se aplicam.

- Nenhuma
- Cursos livres/academias
- Projetos sociais
- Grupos amadores/profissionais
- Curso técnico
- Pós-graduação
- Outro:

9. Você mantém alguma atividade de dança ou prática corporal regular? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

10. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, diga qual atividade pratica.

.....

11. Com que frequência você assiste a espetáculos de dança *

Marcar apenas uma oval.

- Raramente
- Eventualmente
- Com frequência

12. Você tem experiência com que estilo(s) de dança? *

É possível escolher mais de uma opção. Se marcar "outro", descreva, por favor.

Marque todas que se aplicam.

- Dança contemporânea
- Balé clássico
- Danças populares
- Dança moderna
- Dança de rua
- Dança de salão
- Jazz
- Outro: _____

13. Com qual você se identifica mais? *

É possível escolher mais de uma opção. Se marcar "outro", descreva, por favor.

Marque todas que se aplicam.

- Dança contemporânea
- Balé clássico
- Danças populares
- Dança moderna
- Dança de rua
- Dança de salão
- Jazz
- Outro: _____

14. Há quanto tempo atua no ensino de dança na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de cinco anos
- Entre cinco e dez anos
- Há mais de dez anos

15. Como se dá a sua atuação no ensino de dança na escola? *

Se marcar "outro", descreva, por favor.

Marcar apenas uma oval.

- Regularmente, durante todo o ano escolar
- Apenas em ocasiões específicas (por exemplo: datas comemorativas, mostras, etc.)
- Outro:

16. Além da escola, em que contexto(s) de ensino de dança você atua ou atuou? *

É possível escolher mais de uma opção. Se marcar "outro", descreva, por favor.

Marque todas que se aplicam.

- Cursos livres/academia
- Educação básica
- Projetos sociais
- Projetos culturais no contraturno escolar
- Grupos amadores/profissionais
- Curso técnico
- Ensino superior
- Outro:

17. O que você utiliza como recurso para planejamento de suas aulas de dança na escola? *

É possível escolher mais de uma opção. Se marcar "outro", descreva, por favor.

Marque todas que se aplicam.

- A sua vivência em dança fora da universidade
- A sua vivência em dança na universidade
- Orientações Curriculares Municipais e/ou Estaduais
- Parâmetros Curriculares Nacionais
- Outro:

18. As suas aulas de dança na escola são compostas por: *

É possível escolher mais de uma opção. Se marcar "outro", descreva, por favor.

Marque todas que se aplicam.

- Aquecimento
- Criação/desenvolvimento de sequências coreográficas
- Ensaios de coreografias
- Atividades de improvisação e de composição
- Discussões de texto sobre arte
- Discussões de texto sobre outros assuntos
- Análise de obras de dança em vídeo ou ao vivo
- Saídas culturais
- Outro:

19. Como você avalia a preparação do curso de graduação para sua formação profissional de docência em dança em geral? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Fraca

20. Como você avalia a preparação do curso de graduação para sua formação profissional de docência em dança na escola básica? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Fraca

21. Na sua opinião, quais destes objetivos são primordiais para aulas de dança na Educação Básica? *

É possível escolher mais de uma opção.
Marque todas que se aplicam.

- Promover o lazer
- Proporcionar momentos de descontração
- Desenvolver competências motoras
- Conhecer a arte da dança
- Desenvolver coreografias
- Preparar o grupo para participação em mostras de dança
- Identificar talentos
- Desenvolver a sensibilidade estética
- Ampliar o vocabulário corporal
- Ampliar o repertório de movimentos expressivos
- Exercitar a análise crítica de obras de dança
- Outro: _____

22. Se você puder, deixe seus dados para contato posterior.

Inclua nome, telefone e e-mail.

Powered by

 Google Forms