

## PROFESSORES DE DANÇA: ENTRE SABERES E FAZERES

### DANCE TEACHER: BETWEEN KNOWLEDGE AND PRACTICE

Cecilia Silvano Batalha<sup>1</sup> - UFRJ  
Giseli Barreto da Cruz<sup>2</sup> - UFRJ

#### Resumo

Trata-se de um relato de pesquisa, desenvolvida no período de 2014 a 2016, denominada “Ensino de Dança na escola: concepções e práticas na visão de professores”. O estudo buscou compreender como professores com formação superior em Dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de Dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar. Neste trabalho são apresentados os resultados desta pesquisa, no que se refere ao que faz o professor de Dança em suas aulas, quais metodologias e estratégias de ensino alicerçam suas práticas, de que maneira suas proposições contribuem para que o ensino de Dança se estabeleça no currículo da educação básica. O referencial teórico contempla três chaves analíticas: i- Didática e Formação de Professores, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999), Gauthier (2006) e Schön (2000); ii- currículo multicultural, com base em Ivenicki (2012; 2014); iii- ensino de Dança na escola, com base em Marques (2010; 2011) e Strazzacappa (2010; 2012). Metodologicamente, operou-se com entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com oito professores de Dança de cinco diferentes Redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e uma pesquisadora da área. Os resultados desta pesquisa indicam que as concepções, metodologias e estratégias utilizadas pelos professores de Dança são plurais.

**Palavras-chave:** Currículo, Didática, Ensino de Dança na Escola, Formação de professores.

### DANCE TEACHER: BETWEEN KNOWLEDGE AND PRACTICE

#### Abstract

This paper is a research report, developed between the years of 2014 and 2016, denominated “Teaching of Dance at school: conceptions and practices in the view of teachers”. The study sought to understand how teachers with higher education on Dance (bachelor), who acted or are currently acting in a public education system, conceive the teaching of Dance and, beyond that, what they do (if they do) in favor of their inclusion in the school curriculum. In this paper we present the results of this research, with regard to what the Dance teachers do in their classes, which teaching strategies and methodologies support their practice, how their propositions contribute so that the teaching of Dance is established in the curriculum of basic education. The theoretical framework includes three analytical keys: i- Didactics and Teacher

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ceciliasilvano@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: giselicruz@ufrj.br

Education, based on Cochran-Smith and Lytle (1999), Gauthier (2006) and Schön (2000); ii- multicultural curriculum, based on Ivenicki (2012; 2014); iii- teaching of dance in school, based on Marques (2010; 2011) and Strazzacappa (2010; 2012). Methodologically, we operated with semi structured interview. The interviews were carried out with eight Dance teachers of five different public teaching Networks of the State of Rio de Janeiro, and one researcher of the field of study. Here we focus on what the data evidence on the methodological conceptions for the teaching of Dance in school. The results of this research indicate that the conceptions, methodologies and strategies utilized by the Dance teachers are plural.

**Keywords:** Curriculum, Didactics, Teaching of Dance in School, Teacher Education.

## Introdução

Trata-se de um relato de pesquisa, desenvolvida no período de 2014 a 2016, denominada “Ensino de Dança na escola: concepções e práticas na visão de professores”. O estudo buscou compreender como professores com formação superior em Dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de Dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar.

No Brasil, embora o ensino de Arte seja garantido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), e a Dança esteja presente no documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, como uma das expressões do componente curricular Arte, desde 1997, sua presença no currículo escolar não é algo constante.

Do ponto de vista legal avançamos, pois foi aprovada a Lei nº 13.278, em maio de 2016, que altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da LDB (9.394/96), e o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tornam-se obrigatórios. O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

A Dança no currículo da educação básica pode ser abordada como linguagem nas aulas de Arte, ou como conteúdo nas aulas de Educação Física. Acreditamos que essa dupla presença da Dança, ao contrário do que se espera, não tem tornado potente seu ensino (SOTER, 2016). Pelo contrário, o fato da Dança poder ser trabalhada no contexto de duas disciplinas diferentes e com abordagens distintas, faz com que sua inserção no currículo escolar ocorra de modo dúbio e incipiente. A falta de espaço adequado, ou mesmo, a ausência de profissional devidamente qualificado para ensinar Dança na escola, são alguns dos entraves que impedem que esse ensino seja oferecido com o investimento que merece.

Neste contexto de avanços e busca por consolidação da Dança na escola básica, observamos um aumento na oferta de cursos superiores de Dança no Brasil<sup>3</sup>, em 2002 havia cerca de 30 cursos no país. Hoje, de acordo com Silva (2016), existem 27 cursos de licenciatura em Dança e 14 de bacharelado em Dança, totalizando um quantitativo de 41 cursos superiores de Dança oferecidos em Instituições Federais, Estaduais e Particulares. Deste modo nos perguntamos: como a formação em Dança tem se refletido nas práticas dos professores?

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

Os resultados que aqui trazemos se referem ao eixo *concepções metodológicas para o ensino de Dança na escola*. Deste modo, nosso estudo buscou investigar o que faz o professor de Dança em suas aulas para ensinar, quais metodologias e estratégias de ensino alicerçam suas práticas, de que maneira suas proposições contribuem para que o ensino de Dança se estabeleça no currículo da educação básica.

### **Aspectos teóricos metodológicos**

O caminho metodológico percorrido para a construção dos dados orientou-se para análise documental e entrevista semiestruturada. No que se refere a este relato, deter-nos-emos aos dados construídos a partir das entrevistas. Quanto às entrevistas, foram realizadas com nove depoentes, oito professores de Arte/Dança, que atuam (ou já atuaram) com este ensino em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, e uma professora universitária, referência na área de Dança e de Formação de Professor de Dança no Brasil. A análise dos dados construídos a partir das entrevistas foi estruturada em torno do eixo: *concepções metodológicas para o ensino de Dança na escola*.

---

<sup>3</sup> Destacamos como fator determinante para o aumento do número de Cursos Superiores de Dança no país a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, especificamente nas Instituições Públicas Federais.

Para delinear o campo empírico, entramos em contato com as Secretarias de Educação<sup>4</sup> dos Municípios de Mesquita, Niterói, e Nova Friburgo, com o intuito de encontrar, nas suas redes de ensino, professores com formação superior em Dança (bacharel ou licenciado) e que trabalhassem com o ensino de Dança na educação básica. Escolhemos inicialmente essas redes, pois foram elas que abriram vagas para professor de Arte com licenciatura em Dança, de acordo com levantamento que realizamos em editais de concurso para docente da educação básica.

Os caminhos da tessitura da pesquisa nos levaram a encontrar professores para além dos municípios previstos. Deste modo, ao entrar em contato com os professores dessas redes, recebemos através deles contatos de outros professores com formação superior em Dança, atuando com esta linguagem nas Redes de Ensino do Município do Rio de Janeiro (SME) e também no Estado (SEEDUC e FAETEC). Assim, definimos nosso campo empírico: Redes Municipais de Ensino de Mesquita/RJ, de Niterói/RJ, de Nova Friburgo/RJ e do Rio de Janeiro/RJ e Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. O quadro abaixo sumariza as principais características de identificação dos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 1: Sujeitos Identificados

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

Fonte: Dossiê da pesquisa

<sup>4</sup> Contato informal realizado por e-mail e telefone.

## **A aula de Dança**

Com o propósito de identificar concepções metodológicas para o ensino de Dança na escola de acordo com o que revelam os sujeitos da pesquisa, no sentido de compreender quais metodologias e estratégias de ensino alicerçam suas práticas e de que maneira suas proposições contribuem para que a dança se estabeleça no currículo da educação básica. Buscamos focalizar concepções e práticas de ensino de Dança na escola básica com um olhar cuidadoso sobre os saberes e fazeres daqueles que se dispuseram a participar deste investimento de pesquisa. O que esse professor faz, propõe e/ou usa, no que toca aos recursos, para ensinar Dança?

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

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

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

academizada. Seus argumentos apontavam para um comprometimento no desenvolvimento do potencial artístico e criativo inerente à capacidade do ser humano para a Dança.

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

As proposições esboçadas, embora organizadas em espaços e tempos diferentes, possuem similaridades, pois partem de eixos norteadores/parâmetros para possibilitar o movimento expressivo, para além de estilos de Dança específicos. Seja qual for a nomenclatura, compreendemos que os autores buscaram organizar seus estudos com o objetivo de tornar possível o ensino de Dança para todo e qualquer ser humano.

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

Dois dos nove depoentes<sup>5</sup> apontaram que utilizam materiais diversos para trabalhar questões espaciais, como se pode notar nas falas a seguir:

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

---

<sup>5</sup> A identificação de nossos depoentes ocorrerá com letras maiúsculas, as quais representam as três primeiras letras dos Municípios em que lecionam: MES (Mesquita), NIT (Niterói) e FRI (Nova Friburgo). Entretanto, quando formos citar os professores que atuam no Município e no Estado do Rio de Janeiro, optamos por utilizar as siglas das respectivas secretarias, a saber: SME, SEEDUC e FAETEC. A pesquisadora será identificada pela sigla PES.

“Diferentes materiais. Eu trago fitas para trabalhar níveis, barbante, elástico para trabalhar kinesfera<sup>6</sup>, são vários materiais que eu acho importante trabalharmos para que eles tenham várias corporações, várias maneiras de se apropriar daquele conteúdo” (FAETEC1).

Notamos, a partir das falas dos professores, a preocupação em utilizar diversos materiais com o objetivo de mediar a relação entre o corpo e o espaço externo, e, mesmo, utilizá-lo com o intuito de concretizar determinadas ações corpóreas.

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

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

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

Outro sentido atribuído ao uso da Música, de acordo com um depoente, refere-se ao processo de negociação entre alunos e professores.

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

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

---

<sup>6</sup> Termo cunhado por Laban. Kinesfera é a esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal, no entorno do corpo do ser movente. Esta esfera cerca o corpo esteja ele em movimento ou em imobilidade, sendo carregada pelo corpo quando este se move. Disponível em: [WWW.arte.seed.pr.gov.br](http://WWW.arte.seed.pr.gov.br) Acesso em: jan/2016.



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

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

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

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

No que se refere à relação entre a Música e a Dança, destacamos que nem sempre essa relação é condição para que a Dança aconteça. O movimento é inerente ao ser humano, ele pode surgir por meio de vários estímulos (externos ou internos), e não necessariamente está atrelado à Música.

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

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



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

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

No que se refere ao trabalho com suporte audiovisual, dois depoentes declararam que suas aulas contam com o apoio de determinados equipamentos. Como podemos constatar na fala a seguir:

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

Destacamos que os recursos audiovisuais representam suportes importantes nas aulas de Dança, pois torna acessível ao aluno o legado cultural de diversas linguagens artísticas por meio da imagem e do som, não somente as obras de Dança, como também, as das outras manifestações artísticas (Artes Visuais, Cinema, Música e Teatro). Como nos aponta o depoente (SEEDUC2), o recurso audiovisual auxilia na apreciação de coreografias criadas por coreógrafos/artistas que se situam em momentos históricos distintos. Toda essa gama de possibilidades é possível porque existem os recursos audiovisuais, que permitem apresentar obras artísticas de diferentes tempos e estilos. Deste modo, compreendemos que esses recursos podem vir a somar e a diversificar as estratégias utilizadas nas aulas pelo professor de Dança.

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

o trabalho com projeto permite êxito no que se refere ao comprometimento do aluno com a disciplina, tal como se pode verificar na fala a seguir:

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

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

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

“O fato de valer nota, de ter uma data específica, uma culminância certa. Dentro do caos que eu vivo é complicado pegar e dar aula sem um objetivo final, aula pela aula, o fato de ter uma data – ‘Olha, vocês vão dançar na semana do meio ambiente, e a gente vai levar vocês para dançar não sei aonde... Vocês vão fazer parte de não sei o quê, e isso vai valer nota para arte, educação física e português’. São as estratégias que eu uso para trazer para o ensino. Porque senão o compromisso é difícil” (FAETEC2).

Compreendemos que as aulas de Dança a partir do trabalho com projetos representa uma estratégia positiva para abarcar diferentes temas. O projeto pode ser pensado a partir da problematização de um tema, a partir do qual é possível inserir e fazer dialogar uma multiplicidade de conceitos, ideias, atividades, sem perder de vista o tema gerador, tal como apontou um depoente (MES). Destacamos que o projeto favorece o comprometimento dos

alunos (FAETEC2) que por ventura não compreendam a importância do ensino de Arte/Dança em sua formação, mesmo que essa negociação ocorra, às vezes, às avessas. O trabalho com projetos possibilita ainda, criar uma identidade na comunidade escolar, em torno de um conhecimento que se torna comum e balizador para todos.

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

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

Dois depoentes destacam a Perspectiva Multicultural Folclórica (IVENICKI, 2014) como um desafio a ser vencido pelos professores de Dança em suas atuações conforme este exemplo:

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

Podemos depreender diante das falas que há um ressentimento por parte dos professores no que se refere ao lugar destinado à Dança na escola básica. Recorremos à Perspectiva Multicultural Folclórica (IVENICKI, 2012) para pensarmos sobre a problemática. Nela, as questões da pluralidade cultural, como por exemplo, datas comemorativas, ou questões ligadas à cultura, se reduzem a estratégias pontuais em dias específicos, como no caso do dia das mães, da festa da páscoa, da festa junina, do dia do folclore, dentre outras. A crítica aponta para a necessidade de ver as questões da pluralidade cultural inseridas no currículo escolar ao longo do ano letivo, e não apenas em contextos específicos, de maneira utilitária e estereotipada. Deste modo, diante do que revelam os professores, identificamos que as falas deixam ver que a Perspectiva Multicultural Folclórica ainda se faz presente e representa uma demanda da própria escola. Fato que nos faz compreender o ressentimento por parte dos

professores que veem a Dança se tornar sinônimo de datas comemorativas ou festinhas de fim de ano (MARQUES, 2011). É notório que esse é mais um desafio a ser vencido pelo professor de Dança. Não se trata de negar esse lugar, entretanto, ele não deve representar o único destinado a esse ensino na escola. Defendemos que para escapar dessa condição, a presença do professor de Dança na escola pode contribuir para a construção de um novo olhar para este ensino, criando suas próprias ferramentas (FRI), garantindo sua inserção no currículo para além de estratégias pontuais.

Consideramos que as metodologias e as estratégias apontadas pelos professores de Dança estão alicerçadas em suas concepções sobre este ensino. Ensino este que identificamos se aproximar da perspectiva de fazer aprender (professor) alguma coisa (currículo) a alguém (aluno), defendida por Roldão (2007), como proposição mais alargada e condizente com o contexto de ensino atual. Não foi possível identificar uma concepção que sustente este ensino, entretanto, consideramos essa diversidade como um fator positivo para a inserção da Dança na escola, pois entendemos que o importante é que o professor saiba explicar as razões pelas quais ensina do jeito que ensina. Consideramos, ainda, que as falas destacadas pelos depoentes dialogam com as concepções de ensino esboçadas no início deste trabalho, seja pelo aspecto das relações espaciais (LABAN, 1978), seja pela perspectiva de ser a Dança possível a todos a partir do desenvolvimento do potencial artístico e criativo (EARP, 1945), seja ainda, pela relação dialógica entre a Arte, o ensino e a sociedade (MARQUES, 2010). Em relação aos saberes que representam o reservatório (GAUTHIER, 2006) desses professores, identificamos que a pluralidade e a diversidade apontam para saberes adquiridos na formação artística, acadêmica e na própria atuação docente. Compreendemos que tais saberes não estão fragmentados, mas amalgamados em seu reservatório e se revelam no ofício docente, fenômeno complexo que exige do professor postura reflexiva (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999).

### **Considerações finais**

A pesquisa buscou compreender como professores com formação superior em Dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de Dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar. Apresentamos os resultados do estudo, no que se refere aos saberes e fazeres desenvolvidos nas aulas de Dança pelos sujeitos investigados. Quais metodologias e

estratégias de ensino alicerçam suas práticas? De que maneira suas proposições contribuem para que a Dança se estabeleça no currículo da educação básica?

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

Deste modo, compreendemos que a Dança, o dançar, pode vir a se tornar uma ferramenta potente na escola, ao lado e junto de outros conhecimentos consagrados historicamente no currículo da educação básica.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

LABAN, R. V. **Domínio do Movimento**. 5ª Edição. São Paulo: Summus, 1978.

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

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje** – textos e contextos. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

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

SILVA, Eliana Rodrigues. Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. In: ROCHA, Thereza. **Graduações em Dança no Brasil: o que será que será?** Joinville: Nova Letra, 2016.

SOTER, Silvia C. (2016). **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 do Rio de Janeiro e da Região Metropolitana. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

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

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

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