



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

TEACHING DANCE IN SCHOOL: CONCEPTIONS AND PRACTICES IN TEACHER'S POINT OF VIEW

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815012019072>

Cecília Silvano Batalha

Universidade Federal do Rio de Janeiro
ceciliasilvano@yahoo.com.br

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro
giselicruz@ufrj.br

RESUMO

O artigo tem como referência uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como professores com formação superior em Dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de Dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar. O referencial teórico contempla três chaves analíticas: I - Didática e Formação de Professores; II - Currículo Multicultural; III - Ensino de Dança na escola. Metodologicamente, operou-se com análise documental e entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com oito professores de Dança de cinco diferentes Redes públicas de ensino e uma pesquisadora da área. A análise dos dados construídos a partir das entrevistas foi estruturada em quatro eixos: 1) a inserção da Dança no currículo escolar; 2) a especificidade da Dança na escola; 3) concepções metodológicas para o ensino de Dança na escola; 4) Interdisciplinaridade e o ensino de Dança na escola. Os resultados da pesquisa indicam que a inserção da Dança no currículo é um desafio evidente para os professores, as concepções, metodologias e estratégias utilizadas pelos professores de Dança são plurais e que é possível a inserção da Dança no currículo a partir do pressuposto da interdisciplinaridade.

Palavras - chave: Ensino de Dança na escola. Didática. Currículo. Formação de professores.

ABSTRACT

This article's reference is a research in which the objective was to understand how teachers with Higher Degree in Dancing (Bachelors or Licensee degree), who acted before or are currently acting in the public education system, conceive the teaching of Dance and, beyond that, what they do (if they do), in favor of its insertion in school curriculum. The theoretical reference contemplates three analytical keys: i-Didactics and Teacher Education; ii- Multicultural Curriculum; iii- Teaching of Dance in Schools. Methodologically, we operated with documental analysis and semi structured interview. The interviews were held with eight Dance teachers within five different Public Education Systems and a researcher of the field. The data analysis gathered from the interviews were structured in four axis: i- the insertion of Dance in school curriculum; ii- the specificity of Dance in school; iii-methodological conceptions for the teaching of dance in school; iv- Interdisciplinarity and the teaching of Dance in school. The research results indicate that: i- the insertion of Dance in curriculum is an obvious challenge for teachers; ii- the conceptions, methodologies and strategies utilized by Dance teachers are plural; iii- the insertion of Dance in the curriculum is possible from the assumption of the interdisciplinarity.

Key words: Teaching of Dance in school. Didactics. Curriculum. Teacher education.



INTRODUÇÃO

O artigo tem como referência uma 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 os professores com formação a nível superior em Dança (bacharelado ou licenciatura), 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, o ensino de Arte é garantido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), e a Dança está presente no documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, como uma das expressões do componente curricular Arte, desde 1997, entretanto, sua presença no currículo escolar não é algo constante.

Do ponto de vista legal avançamos, pois foi aprovada a Lei n° 13.278, em maio de 2016, que altera a redação dos parágrafos 2° e 6° 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, incluindo a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, são de cinco anos.

No que se refere à formação dos professores de Dança, salientamos que nos últimos anos foi observado um aumento na oferta de cursos superiores no Brasil¹, visto que em 2002 havia cerca de 30 cursos, enquanto atualmente, identificamos 45 cursos superiores de Dança. Conforme verificamos no quadro abaixo:

Quadro 1: Cursos Superiores de Dança no Brasil

¹Destacamos 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.



INSTITUIÇÕES	BACHARELADO/TEORIA DA DANÇA/TECNÓLOGO	LICENCIATURA	TOTAL
FEDERAIS	7	17	24
ESTADUAIS	3	6	9
PRIVADAS	4	8	12
FEDERAIS, ESTADUAIS E PRIVADAS	14	31	45

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em janeiro de 2018

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 ter a devida atenção.

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

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



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 de quatro eixos: i – inserção da Dança no currículo; ii – a especificidade da Dança na escola; iii – concepções metodológicas para o ensino de Dança na escola básica pública; iv – interdisciplinaridade e o ensino de Dança.

Para delinear o campo empírico, entramos em contato com as Secretarias de Educação² 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.

² Contato informal realizado por e-mail e telefone.



Quadro 2: Sujeitos Identificados

Identificação do sujeito	Sexo	Tipo de Formação	Instituição de Formação	Rede de Ensino	Área de Atuação	Tempo de Atuação
MES	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

Encontrar professores com formação superior em dança, que atuem com esta linguagem na escola básica, representou uma tarefa difícil. Tal fato pode ser compreendido visto que ainda são poucos os concursos realizados para docentes com essa formação. O professor de dança que consegue inserir-se na educação básica, por meio de concurso público, pode ser



visto como um pioneiro, sobretudo, porque quando efetivado ainda encontra dificuldades em ofertar aulas de dança, ou por ausência de espaço adequado, ou pela falta de compreensão da comunidade escolar sobre as possibilidades do ensino de Dança na escola.

1 A INSERÇÃO DA DANÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Analisar a *inserção da Dança no currículo escolar*, na perspectiva do que declaram os professores³, fez emergir três categorias analíticas: i- produção do conhecimento por meio do corpo; ii- possibilidade de trabalhar questões sociais e humanas; iii- questões multiculturais presentes na inserção da Dança no currículo.

Dito isto, quatro dos nove professores entrevistados destacaram que a inserção da Dança no currículo pode promover a *produção do conhecimento por meio do corpo*. De suas falas depreendemos alguns aspectos: a Dança como uma estrutura de conhecimento; promoção de uma formação mais abrangente; a Dança e a consciência da corporeidade; a Dança como componente de integração na escola. As falas a seguir sustentam o que verificamos:

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

“Necessário para uma formação mais completa, ou para que a gente possa pensar numa formação que seja mais abrangente. Que não se limite somente ao conteúdo do quadro, do giz, e do que está escrito” (FRI).

“Eu acho que é importante nós começarmos a trabalhar com os alunos a partir de outros níveis de apreensão do conhecimento. [...] A Dança, além da questão artística, educacional, ela deveria estar também enquanto trabalho

³ 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 (Secretaria municipal de educação), SEEDUC (Secretaria estadual de educação) e FAETEC (Fundação de apoio à escola técnica). A pesquisadora será identificada pela sigla PES.



de consciência corporal, juntamente com outras disciplinas importantes em qualquer curso, âmbito, ou idade.” (FAETEC1).

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

Diante das falas, verificamos que há uma defesa da linguagem da Dança, no sentido de garanti-la presente no currículo escolar como um espaço que promova o ensino e a aprendizagem para além da perspectiva formativa conteudista que pode abafar uma atuação reflexiva (SCHÖN, 2000). Coadunamos com as falas dos professores, buscando compreender o ensino de Dança na escola, como espaço de produção do conhecimento, por meio do movimento expressivo. De acordo com as diretrizes curriculares de Arte do Paraná (2008), o movimento corporal constitui o elemento central da Dança. Portanto, o trabalho pedagógico pode basear-se em atividades de experimentação do movimento, improvisação, em composições coreográficas e processos de criação, tornando o conhecimento significativo para o aluno, conferindo-lhe sentido a aprendizagem, por articularem os conteúdos da Dança.

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

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

“Então às vezes uma situação que é hipotética, ou que está no plano da imaginação, você consegue fazer com que ela se concretize no corpo, na Dança. Então, eu entendo que o lugar da Dança na escola é produzir



conhecimento, produzir sensações, trabalhar contextos éticos e estéticos, pensando na vivência coletiva” (FRI).

Os aspectos destacados nos excertos acima representam questões importantes e pertinentes ao ensino de Dança. O próprio ato de dançar, de acordo com Marques (2010), pressupõe uma exposição que coloca em xeque questões que possibilitam discutir ideais de corpos e de gestos impostos pela sociedade, em geral, arraigados e propagados pelos meios de comunicação. A autora ressalta que a escola teria o papel de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da Dança com seus alunos, pois ela é, assim como outras áreas, forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

O ensino de Dança na escola, de acordo com três dos nove depoentes, possibilita também, trabalhar *questões multiculturais*. A fala a seguir converge para a perspectiva folclórica presente no multiculturalismo (CANEN/IVENICKI, 2012), visto que nela as questões da pluralidade cultural aparecem em estratégias pontuais, conforme observamos:

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

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

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



“O que a gente tem que é nosso? São as danças brasileiras. Então, como fazemos o trabalho da dança na escola dialogar com o que os próprios jovens e as crianças trazem? Então eu falei para os licenciandos: - Vejam com os alunos o que eles trazem, as memórias das famílias deles. Foi muito interessante!” (PES).

Como se pode notar, neste trecho há uma ênfase na valorização da cultura popular e na maneira como esse elemento pode vir a contribuir para que o ensino de Dança na escola se estabeleça a partir do patrimônio cultural e da diversidade que ele representa.

Concordamos com nossa depoente (PES), demarcando que diante do mosaico que representa a cultura popular brasileira, a Dança na escola não pode se isentar de promover um espaço onde essa prática possa ocorrer. Defendemos que esse processo esteja, sempre que possível, imbuído de reflexão, no sentido de contextualizar e desconstruir os discursos homogeneizantes.

Como se pode verificar *a inserção da Dança no currículo escolar* representa um claro e grande desafio. Mesmo reconhecendo que o ensino de Dança favorece discutir a *produção do conhecimento por meio do corpo*, possibilitando uma formação mais abrangente, que inclua o corpo e o movimento para a apreensão e construção do conhecimento e aspectos contextuais e estruturais da organização e gestão da escola, incluindo a sua concepção e prática curricular que desafiam os professores da área.

A possibilidade de trabalhar questões sociais e humanas no ensino de Dança, de acordo com as falas dos depoentes, aponta a necessidade de desconstrução de conceitos éticos e estéticos arraigados em nossa sociedade, atuando favoravelmente no combate à violência e à promoção da vivência coletiva. Diante disso, como não reconhecer a importância, a necessidade e, mais que isto, a viabilidade do ensino de Dança na escola?

Nesse contexto emergem *questões multiculturais* presentes neste ensino, prevalecendo ainda uma perspectiva folclórica, no nosso entender reducionista, porque lida com a pluralidade em momentos pontuais e não como uma dimensão constitutiva da formação humana e conseqüentemente integradora da prática curricular escolar.

2 A ESPECIFICIDADE DA DANÇA NA ESCOLA



O que diferencia a Dança da/na escola de outros contextos institucionais? Pensar a especificidade da Dança na escola envolve diferenciar os outros espaços, como ONGs e Escolas de Dança, por exemplo. Essa questão, embora pareça óbvia, no caso da Dança, pode gerar equívocos, pois em seu processo de escolarização, muito se criticou a respeito de sua prática na escola reproduzir aquilo que já ocorria com bastante propriedade em outros espaços. Marques (2011) ressalta que o canal de comunicação existente entre as escolas de educação básica e as de Dança, embora encoberto pela ausência da linguagem no currículo escolar, está aberto a recorrências conceituais, fato que acaba por homogeneizar e universalizar atitudes e comportamentos que regem este ensino em ambas as instituições. Deste modo, compreendemos ser necessário promover essa discussão para construir o corpus da Dança na escola, dito de outro modo, delimitar o que é específico deste ensino no contexto escolar.

Com o propósito de identificar, na visão dos entrevistados, o que eles compreendem ser específico desse componente no currículo da educação básica, como evidências da pesquisa, foram encontradas nas falas dos entrevistados algumas questões que podem vir a contribuir na diferenciação entre a Dança ensinada na escola, das aulas de Dança oferecidas em espaços de educação não formal.

Seis dos nove depoentes deixaram ver que a Dança na escola: promove a circularidade de conhecimento sobre ela mesma; fomenta o diálogo entre o sujeito, seu corpo e o movimento; incentiva o conhecimento corporal; estimula a percepção e a sensibilidade.

“A princípio, eu entendo que é o conhecimento geral de Dança, o conhecimento básico. Eu entendo que a Dança dentro do currículo, possibilita plantar um diálogo do sujeito com a Dança” (MES).

“E existe uma coisa que vai acontecer dentro da escola. Eu acho que ali (escola) é para outras coisas. De repente tem um cara ali que vai ser físico, ele não tá nem aí para isso [Dança], ele não quer aprender a fazer dois pra lá, dois pra cá, mas ele pode de repente aprender sobre o corpo dele e desenvolver uma forma de lidar com a física a partir do próprio corpo” (SME).



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

“Eu acho que a questão principal é a contextualização da Dança como arte, como forma de conhecimento, enfim, a relação dela com outros componentes” (FAETEC1).

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

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

Podemos depreender diante das falas destacadas que, embora seis dos nove entrevistados reconheçam que há uma especificidade do ensino de Dança na escola, as justificativas para a resposta não são nada consensuais. MES, por exemplo, cita o conhecimento geral da Dança, seria o mesmo conhecimento a que se refere FAETEC1? O conhecimento da Dança como arte? SME nos diz que a especificidade da Dança na escola é colocar o corpo em outra perspectiva. A questão é: isso não acontece em outras disciplinas, como Biologia e Educação Física? Já FRI aponta que a Dança na escola tem como direcionamento a percepção e ampliação das sensibilidades, porém não fica explícita a maneira como isso ocorre. Podemos questionar se essa mesma percepção e ampliação das sensibilidades não ocorrem no ensino das outras linguagens artísticas. FAETEC2 aponta que a Dança na escola é mais uma ferramenta da educação, e PES destaca que a Dança na escola promove um diálogo entre a criança e o dançar. Seria esse diálogo o mesmo apontado por MES?

Longe de emitir qualquer juízo de valor, reconhecendo os limites do estudo, ao olhar para as falas, identificamos que não há um consenso na área do que seja específico da Dança na escola. Embora seis dos nove depoentes explicitem que há uma especificidade desse ensino na escola, ao terem que verbalizá-la, notamos que os discursos são divergentes.



Compreendemos essa diversidade por meio de duas perspectivas: uma seria a especificidade do ensino de Dança na escola ser compreendida pelos professores como uma prática altamente plural e diversa. Deste modo, apontar uma especificidade implicaria em reduzi-la. A outra seria que ainda não está claro para os professores que especificidade é essa. Seria a diversidade a própria especificidade? Pode ser que sim, porém, o ensino de Dança na escola correrá o risco de permanecer em posição frágil, visto que não há consenso no campo do que seja específico deste ensino.

3 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

As discussões que se referem aos saberes que envolvem a ação de ensinar (GAUTHIER, 2006; SHULMAN, 1987) têm oferecido importante contribuição para o campo no sentido de superar a ideia de que para ensinar basta dominar o conteúdo da matéria. Consideramos ser importante dominar o conteúdo, entretanto, mais do que isso, faz-se necessário que o professor, no exercício do seu ofício, e no decorrer do seu desenvolvimento profissional, se ocupe e se preocupe com os fundamentos de sua prática (CRUZ, 2014).

Neste sentido, considerando o ato de ensinar um fenômeno complexo, defendemos que ao ensinar o professor deve colocar em evidência o reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) construído na sua formação e no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Defendemos, ainda, que a Didática é a área de conhecimento responsável por abarcar as questões que envolvem o ensino e os fundamentos da prática docente. Nossa compreensão acerca dela vai além das metodologias de ensino, porém, envolve-as, visto que as metodologias representam a forma como o caminho (método) definido será percorrido para que o ensino aconteça.

Shulman (1987) defende que o professor deve compreender o conteúdo da matéria a ser ensinada e a estrutura dessa matéria, assim como seus modos de organização, as formas de estabelecer uma sequência lógica dos temas a serem ensinados e a definição de estratégias metodológicas mais condizentes com o conteúdo e a concepção de ensino defendida.

No que se referem às estratégias metodológicas de ensino, a perspectiva que defendemos aponta para uma concepção intencional e orientada, portanto planejada, de



ações que se destinam ao desenvolvimento de uma determinada aprendizagem. Para Roldão (2007) o processo de desenvolvimento curricular é em si mesmo de natureza estratégica. Deste modo, compreendemos que tanto as metodologias, como as estratégias apontadas pelos professores, estão intimamente ligadas às suas concepções de ensino.

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

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

Apoiamo-nos em Freire (1996), que concebe a educação como prática da liberdade e da criticidade. No intuito de criticar a educação tradicional, denominada por ele de bancária, Freire propõe que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em constante diálogo entre alunos e professores. Nesse sentido, ambos aprendem, e o conhecimento se produz por meio de uma relação dialógica. O termo dialogicidade acabou tornando-se usual no campo, e, em alguns casos, utilizado de forma indevida.

Apesar de vários autores (GAUTHIER, 2006; ROLDÃO, 2007; COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999) defenderem de algum modo, no contexto de suas teorizações, a dialogicidade, a mediação e a negociação, no processo de ensino/aprendizagem, não poderíamos deixar de mencionar Freire, visto a importância que suas ideias e obras têm para a educação. O diálogo entre professores e alunos expresso em uma relação de dialogia através da estratégia de ensino da dialogicidade é uma tônica dos círculos de cultura e da aprendizagem através de temas geradores, propostos por Freire (1996), assim como a mediação e a negociação.

Roldão (2007) nos auxilia no entendimento do conceito de mediação. Para a autora, o ensino teria como distintivo profissional o ato de ensinar, e este ocorreria por meio de dois movimentos. O primeiro, *professar um saber* e o segundo, *fazer aprender alguma coisa a alguém*. Roldão afirma que no contexto atual da docência, ambas as perspectivas estão presentes, sendo a última mais adequada para os dias atuais, por ser mais pedagógica e plural, marcada pela mediação e dupla transitividade. Neste sentido, o processo de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém só se completa naquele que aprende, o que



requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam alguma coisa para que outros aprendam) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina). O conceito de mediação também é muito presente na área de educação, referindo-se, sobretudo, à ação do professor como um mediador entre o conhecimento e o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

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

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

“Eu gosto de conversar com eles o que eu vou fazer, o que eu preciso que eles façam. Não gosto de ensinar primeiro depois eles aprenderem, gosto de fazer junto. O que eu faço para eles é explicar o objetivo, o que eu quero deles, isso é muito importante, eu acho para ensinar tudo” (NIT).

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

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



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

Compreendemos que prevalece uma concepção de ensino em que os saberes utilizados são plurais, não basta dominar o **saber disciplinar** (GAUTHIER, 2006), ou mesmo o conhecimento **para** a prática (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999). O diálogo e a mediação, evidenciados pelos professores, pressupõem o **saber da ação pedagógica**, e o conhecimento **na** prática, pois a partir da atuação docente, eles irão construir suas relações dialógicas (o professor, o aluno e a Dança) e com isso obter maior êxito no processo de ensino e aprendizagem.

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

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

“O primeiro de tudo que eu penso é no planejamento. Claro que a gente entende ser um planejamento flexível, mas eu sempre penso assim, a aula de Dança pra quem, pra quê, onde e qual Dança?” (FRI).

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



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

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

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

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

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

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

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

“Falou-se muito na Dança e Educação sobre a Dança criativa, então todo mundo passou a usar a metodologia da Dança criativa. Eu ficava perguntando o que é a Dança criativa? Isso virou um jargão. E não necessariamente o que



estava sendo feito era algo que pudesse estabelecer um processo criativo, pelo contrário!” (FRI).

O termo “Dança criativa” foi cunhado por Laban, na Europa, em meados do século XX. No Brasil, seu uso foi massificado, divergindo da concepção original, promovendo o que evidencia o depoente (FRI). Em alguns casos, a prática da Dança, embora denominada criativa, não proporciona nenhum aspecto de criação. Os discursos que envolvem a “Dança criativa” se constituem de dois pressupostos, o primeiro, é a proposição de uma educação integral e o segundo é o da auto expressão. De acordo com Strazzacappa (2010) devemos tomar cuidado com a adjetivação, pois a Dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos.

Assim, no que se refere aos dados, prevalece para o ensino de Dança uma concepção dialógica, que compreende o professor como um mediador entre o conteúdo da matéria a ser ensinada e a aprendizagem de seus alunos. Identificamos também demandas referentes ao planejamento. Compreendemos que as questões levantadas são importantes e proporcionam uma visão de Dança na escola, para além de atividades pontuais. Os depoentes deixaram ver ainda recorrência aos estudos de Laban, e da Dança criativa, ainda que com ressalvas.

4 INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

Com o intuito de investigar como a linguagem da Dança pode vir a se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo, a partir do pressuposto da interdisciplinaridade, indagamos aos depoentes como eles compreendem que o ensino de Dança pode dialogar com as disciplinas escolares.

Na escola contemporânea o conhecimento se organiza por meio do currículo, no leque de conhecimentos disponíveis à humanidade. É na construção do currículo, que reconhecemos o que foi eleito como relevante para ser ensinado nas escolas. De acordo com Gallo (2009), embora muitas visões tenham sido produzidas, no que se refere ao currículo, parece haver um ponto convergente – a ineficiência das disciplinas tradicionais em lidar com questões relativas à realidade vivida pelos alunos – provocando desinteresse por parte dos mesmos.



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

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

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

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

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

“Quando eu dou uma atividade para o aluno de três anos, que eu sento as crianças em roda, já tem uma configuração geométrica ali, ela já vai estar se relacionando estética e matematicamente, visualmente, espacialmente, de alguma forma com a matemática” (MES).



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

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

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

“Você tendo o conteúdo do professor, você pode jogar na Dança com temas folclóricos, com temas atuais, associar à interpretação teatral. Quando você tem esse link, você junta o texto, a paródia, você junta uma narrativa” (NIT).

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

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



conhecimentos estudados anteriormente em uma criação coreográfica. Nosso depoente destaca como ocorre esse ensino na prática:

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

O excerto acima revela uma proposta de ensino que busca trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, entretanto, essa realidade só se estabelece, pois há uma configuração curricular integrada e um corpo docente com formações específicas nas diversas áreas. Sabemos que essa não é a proposta da maior parte das escolas de educação básica pública, porém destacamos que a configuração curricular vigente e a falta de profissionais devidamente qualificados, em geral, inviabilizam que a perspectiva interdisciplinar aconteça.

Outro depoente salienta que em projetos que buscam realizar o diálogo com outras áreas, evidencia-se mais a questão da pluralidade cultural. Neste sentido, destacamos a seguinte fala:

“Objetivamente, o que eu vejo muito nos projetos que estão dizendo que estão dialogando, são Danças populares junto com os temas africanos, ou com regionalismos brasileiros, isso é bem evidente, mas eu vejo uma coisa muito mais subjetiva, que está dentro do nosso corpo. Está na memória corporal dos alunos que participarem de uma aula de Dança com improvisação” (SEEDUC1).

Dois depoentes ressaltam que os conhecimentos próprios da Dança/corpo poderiam estar presentes na própria formação dos professores, ou mesmo, em âmbito escolar. Eles destacam ser difícil o professor ensinar algo que desconhece. Conforme constatamos a seguir:

“É uma questão muito difícil porque a gente vive numa sociedade que não tem conexão com o corpo, intelectualizada demais e incorporada de menos. Eu sinto que se a gente pudesse ter um trabalho de corpo para os professores, para ajudá-los primeiro a integrarem essa informação, esse



conteúdo, e a partir do corpo poder passar essa informação, também de outra maneira” (SME).

“Não só pelo aluno, pelos professores também, porque quando estamos numa escola... a educação ela tem que ser de cima para baixo, e para os lados. Eu acho que é formativo para todo mundo” (FAETEC2).

Concordamos com as falas destacadas, pois, de fato, torna-se difícil vislumbrar um ensino integrado, interdisciplinar, se toda a formação do professor é realizada disciplinarmente. O propósito não é transformar o professor em um exímio bailarino, não se trata disso, entretanto, se lhe falta um diálogo corporal, prático, sua atuação fica comprometida neste sentido.

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

Consideramos importante que um processo de ensino/aprendizagem, no contexto atual, se estabeleça com base em propostas que visem à integração dos conhecimentos, considerando a multidimensionalidade e a complexidade do processo de ensinar e aprender. A integração não nega a disciplina, uma coisa não exclui a outra. Compreendemos que só é possível integrar aquilo que existe, neste caso, a proposta é pensar em proposições que façam dialogar as diferentes áreas de conhecimento, resguardando seus distintos aspectos e conteúdo.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

O primeiro grande desafio diz respeito à identificação dos sujeitos da pesquisa (professores graduados em Dança que estejam atuando com este ensino na escola básica pública). Embora possa parecer pouco relevante, o processo de captura desses professores coloca em evidência uma questão determinante para a inserção da Dança no currículo escolar: a falta de profissional certificado para trabalhar com Dança na escola representa, no nosso entender, um entrave para que as aulas de Dança sejam oferecidas com o investimento que merecem. O fato é que ainda são poucos os concursos para a área, mesmo existindo hoje no Brasil 45 cursos superiores de Dança. Como se pode ver, o ingresso desses professores no sistema público de ensino ainda não foi garantido. Quando o professor de Dança consegue se inserir nas redes de ensino, aquelas que por ventura já estão aceitando esses professores em suas escolas, sua atuação causa/gera dúvidas sobre como se estabelecer. Constatamos que a falta de informação sobre a natureza da Dança na escola, ou mesmo, a falta de espaço adequado para as aulas, em alguns casos, abafa a atuação desse professor. O docente se vê, em geral, conduzido a exercer seu ofício em abordagem polivalente, ou mesmo, reduz sua atuação a visões utilitárias da Dança, em momentos pontuais, para que “as pessoas vejam que estamos produzindo alguma coisa artística na escola” (SEEDUC1).

O segundo desafio emerge do processo de *inserção da Dança no currículo escolar*. Ao analisarmos a visão dos professores sobre isto, deparamo-nos com quatro aspectos:



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

O terceiro desafio decorre da especificidade da Dança no currículo escolar. Ao longo deste trabalho destacamos que a Dança promove a circularidade de conhecimento sobre ela mesma; fomenta o diálogo entre o sujeito, seu corpo e o movimento; incentiva o conhecimento corporal; estimula a percepção e a sensibilidade. Entretanto, não foi possível identificar nas falas de nossos depoentes uma posição prevalecente sobre o ensino de Dança. Apesar de todos os depoentes terem afirmado que o ensino de Dança na escola seja diferente das aulas de Dança oferecidas em outros contextos institucionais, identificamos não haver consenso entre o grupo de depoentes do que seja específico deste ensino na escola. Compreendemos o achado por meio de duas perspectivas: a primeira, enfatiza que o ensino de Dança se caracteriza pela diversidade, deste modo, apontar um aspecto implicaria em reduzi-lo. A segunda, e a mais preocupante, é que ainda não está claro para o próprio campo o que é específico deste ensino na escola, o que contribui para que a Dança permaneça em posição frágil, visto que não se expressa formalmente as diferenças entre o ensino de Dança na escola das demais instituições em que ele também pode ocorrer.

O quarto desafio se relaciona com a visão dos professores de Dança acerca de seu ensino. A pesquisa buscou identificar quais concepções sedimentam as visões dos



professores de Dança, quais metodologias e estratégias de ensino alicerçam suas práticas. De que maneira suas proposições contribuem para que esta linguagem se estabeleça no currículo da educação básica? Os dados demonstraram que prevalece para o ensino de Dança uma concepção dialógica, mediadora, que se estabelece (em determinadas circunstâncias) pela negociação, e ainda, foi enfatizada a importância do planejamento. Os dados revelaram também a Dança criativa como proposta de metodologia, e a recorrência aos estudos de Laban, em especial para trabalhar questões espaciais. Consideramos que os entrevistados se posicionaram de modo diverso, não permitindo depreender qual concepção sustenta o ensino de Dança na escola. Compreendemos que essa diversidade é positiva e revela a riqueza peculiar desta linguagem, que a nosso ver não deve se limitar a perspectiva prática. Acreditamos, e aqui defendemos, que este ensino pode promover conhecimentos que incluam o corpo e a Dança em uma perspectiva artística para além de o simples mover-se. A Dança, o dançar, pode vir a se tornar uma ferramenta potente na escola, ao lado e junto de outros conhecimentos consagrados historicamente no currículo da educação básica.

No que se refere ao ensino de Dança e a interdisciplinaridade, o grupo de depoentes destacou ser possível trabalhar este ensino na escola em uma perspectiva interdisciplinar. Entretanto, ao terem que verbalizar destacaram aspectos distintos, indicando de acordo com suas vivências que o ensino de Dança na escola pode dialogar com a matemática, a alfabetização, a interpretação teatral, a feira de ciências, e ainda, através do Curso Técnico de Dança (FAETEC) que visa à construção de um currículo integrado. Também foi evidenciada a necessidade dos conteúdos que envolvem a Dança e o corpo estarem presentes na formação dos professores. Mais uma vez ganha relevo a questão da formação dos professores. De fato uma formação disciplinar dificulta uma posterior atuação interdisciplinar. Neste sentido, defendemos que é importante haver uma maior atenção para a formação dos professores, fazendo dialogar as diferentes áreas, resguardando seus distintos aspectos e conteúdos.

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



concepção mais alargada de ensino, que considere a multidimensionalidade e a complexidade do processo de ensinar e aprender.

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

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.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

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.

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

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



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

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

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

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

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

_____. **Ensino de dança hoje – textos e contextos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica.** Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

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

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

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

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.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

**Recebido em 18 de Fevereiro de 2018
Aprovado em 27 de Dezembro de 2018**