



GT24 - Educação e Arte – Trabalho 96

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

Cecília Silvano Batalha - PPGE/UFRJ

### Resumo

Trata-se de um relato de pesquisa com foco no ensino de dança, 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, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999), Gauthier (2006) e Schön (2000); ii- currículo multicultural, com base em Canen/Ivenicki (2012); iii- ensino de dança na escola, com base em Marques (2010) e Strazzacappa (2010). 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 da pesquisa indicam que: i- a inserção da dança no currículo é um desafio evidente para os professores; ii- as concepções, metodologias e estratégias utilizadas pelos professores de dança são plurais; iii- é possível a inserção da dança no currículo a partir do pressuposto da interdisciplinaridade.

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

### Introdução

A presença da dança no currículo escolar não é algo constante, embora o ensino de arte seja garantido por lei, desde 1996, e a dança esteja presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte como uma de suas linguagens, desde 1997. 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 não seja oferecido com o investimento que merece.

A partir da contribuição de autores como Marques (2010) e Strazzacappa (2010) temos compreendido o ensino de dança, enquanto linguagem no campo da arte, 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.

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida no período de 2014 a 2016 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. Para tanto, algumas questões mobilizaram a pesquisa: quem são e onde estão esses professores? Quais metodologias e estratégias sustentam suas aulas? O que diferencia o ensino de dança na escola das aulas de dança oferecidas em outros espaços formativos? Como ela pode vir a se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo? Essas questões nortearam o estudo deixando ver os aspectos presentes deste ensino na escola.

### **Aspectos teóricos metodológicos**

O caminho metodológico percorrido para a construção dos dados orientou-se para análise documental<sup>1</sup> e entrevista semiestruturada. Nossas evidências foram construídas a partir de entrevistas 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 formação de professor de dança no Brasil.

---

<sup>1</sup> Para efeito deste trabalho não iremos nos aprofundar na análise documental.

Para delinear nosso campo empírico, entramos em contato com as Secretarias de Educação<sup>2</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 levantamos em pesquisa editais de concurso para professor de arte com licenciatura em dança.

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>
<b>MES</b>	F	Licenciatura em Dança	Faculdade da Cidade	Mesquita	Arte	6 anos
<b>NIT</b>	F	Licenciatura em Dança	Faculdade da Cidade	Niterói	Educação Física	10 anos
<b>SME</b>	F	Licenciatura em Dança	Faculdade da Cidade	Rio de Janeiro	Arte	6 anos
<b>FRI</b>	F	Bacharelado em Dança	UFRJ	Nova Friburgo	Dança	2 anos
<b>SEEDUC1</b>	M	Licenciatura em Dança	UFRJ	Estado do Rio de Janeiro	Arte	1 ano
<b>FAETEC1</b>	F	Bacharelado em Dança com complementação pedagógica	UFRJ	Estado do Rio de Janeiro	Dança	6 anos
<b>FAETEC2</b>	F	Licenciatura em Dança	Faculdade da Cidade	Estado do Rio de Janeiro	Arte e Dança	6 anos
<b>SEEDUC2</b>	M	Licenciatura em Dança	Faculdade Angel Vianna	Estado do Rio de Janeiro	Arte	2 anos
<b>PES</b>	F	Licenciatura em Dança	Unicamp	Unicamp	Faculdade de Educação	26 anos

Fonte: Dossiê da pesquisa

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

<sup>2</sup> Contato informal realizado por e-mail e telefone.

de professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), 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, nossas análises se apoiaram em estudos de Canen/Ivenicki (2012). No que diz respeito especificamente à dança, contamos com as contribuições de Marques (2010) e Strazzacappa (2010).

Os resultados encontrados estruturam-se em torno de quatro eixos analíticos: i- a inserção da dança no currículo escolar; ii- a especificidade da dança na escola; iii- concepções metodológicas para o ensino de dança na escola; iv- interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola.

## **Professores de dança: entre saberes e fazeres**

### **1- A inserção da dança no currículo escolar**

Analisar o processo de *inserção da dança no currículo*, na perspectiva do que declaram os professores<sup>3</sup>, fez emergir quatro 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; vi- dificuldades estruturais para o ensino de dança na escola.

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).

---

<sup>3</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.

- “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 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. Tecemos nossa crítica no sentido de que, embora estejamos em uma sociedade contemporânea, na qual nossos corpos são estimulados a todo o momento por informações de várias naturezas (sensoriais, visuais, sonoras, dentre outras), a educação, e por sua vez, a forma de ensinar, ainda se pautam na supremacia da cognição e por extensão no saber da tradição pedagógica (GAUTHIER, 2006), que se estabelece no ensinar por meio da exposição do professor e da leitura de textos, e desta forma, o corpo acaba ficando subjugado neste processo.

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 caras e pertinentes ao ensino de dança. O próprio ato de dançar 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. Marques (2010) 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.

Dos nove depoentes, dois destacaram *dificuldades estruturais para que o ensino de dança se estabeleça na escola*. De suas falas emergiram questões como: i- espaço físico precário e inadequado; ii- turmas com elevado número de alunos para a prática da dança; iii- arquitetura escolar idealizada para o aluno ter aula teórica. Essas questões ficaram explícitas nas falas a seguir:

- “Eu penso que a dança na escola é necessária, mas infelizmente a gente não tem auditório, não tem uma sala fechada sem carteiras, não precisa nem ter barra nem espelho, sabe? Nem faço questão, mas que tenha um piso sem nada no local em que a gente possa se movimentar, que ninguém esteja olhando, que o rádio seja ouvido” (NIT).

- “A estrutura da escola é feita para ter aula teórica. Pouquíssimas escolas têm a estrutura que você precisa. Quicá um lugar que você possa tirar o sapato, dançar. E outro grandíssimo desafio é o número de alunos nas turmas. Tem turmas que tem quarenta e cinco alunos!” (SEEDUC1).

Como se pode verificar *a inserção da dança no currículo* representa ainda 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 ao 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. E, finalmente, no que tange às ***dificuldades estruturais***, notamos que ainda há muito a ser feito para favorecer o ensino das diferentes linguagens artísticas na escola básica pública.

## **2- A especificidade da dança na escola**

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. Para colocar o corpo em outra perspectiva. Fora daquela perspectiva, inclusive fora dessa perspectiva de que você vai ali aprender um passo e todo mundo tem que saber. De repente tem um cara ali que vai ser físico, ele não tá nem aí para isso, 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 da dança com outros componentes. E quando trazemos para o âmbito escolar, trabalhamos primeiro a contextualização dessa dança, a contextualização artística e histórica, e de que forma essa dança pode interferir no sujeito e na autonomia dele” (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. Da sua cultura corporal, usando um termo da educação física, mas acho que faz parte do seu patrimônio imaterial que é dançar. 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 artístico e histórico da dança, da relação dela com outros componentes? SME nos diz que a especificidade da dança na escola é colocar o corpo em outra perspectiva, conhecer o próprio corpo. 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. FAETEC1 nos dá mais elementos para tentarmos delinear o que seria específico da dança na escola, entretanto, ao olhar cuidadosamente podemos perguntar se contextualizar a dança artística e historicamente, transformar o sujeito em um ser dançante e pensante, interferir em sua autonomia, não seriam essas questões trabalhadas também em ONGs, por exemplo? 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 diferentes. 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 clara 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, pois não está claro para o próprio campo o que o diferencia dos outros espaços em que a dança também é ofertada.

#### 4- **Concepções metodológicas para o ensino de dança na escola**

Buscamos inventariar como nossos depoentes avaliam o próprio ensino que desenvolvem. De acordo com dois dos nove depoentes, prevalece como concepção para o ensino de dança um tipo de processo que denominamos de dialogicidade e mediação.

- “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).

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.

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**

A interdisciplinaridade constitui o último eixo analítico do estudo. A pergunta geradora realizada nas entrevistas nasce do desejo de investigar como a linguagem da

dança pode vir a se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo, sem perder sua especificidade, a partir do pressuposto da interdisciplinaridade.

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 construirão 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. Para além de iniciativas isoladas de determinados grupos de professores, ou escolas, há que se ter uma mudança na configuração curricular, e mesmo, na formação do corpo docente que irá atuar. Do contrário, permaneceremos em propostas interdisciplinares esvaziadas, que em alguns casos, só ocorrem no papel, ou mesmo em uma perspectiva folclórica (CANEN/IVENICKI, 2012). 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 evento 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 conteúdos.

### **Considerações finais**

A pesquisa mostrou que *a inserção da dança no currículo escolar* ainda é um desafio evidente para os professores de dança. Mesmo que este ensino promova a produção do conhecimento por meio do corpo, possibilite trabalhar questões sociais e humanas, 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?

No que se refere à *especificidade da dança na escola*, não foi possível identificar nas falas de nossos depoentes uma posição prevaiente. Apesar de todos 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.

Como *concepções metodológicas para o ensino de dança na escola* consideramos que os entrevistados se posicionaram de modo diverso, não permitindo depreender qual concepção sustenta este ensino. Compreendemos que essa diversidade é positiva e revela a riqueza peculiar desta linguagem, que a nosso ver não deve se limitar a perspectiva prática.

Diante dos achados compreendemos ser possível a *Interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola*, entretanto, faz-se necessária a superação de alguns desafios 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.

Acreditamos que a dança na escola, ao invés de se isolar no contraturno, ou em eventos pontuais, pode vir a dialogar com as demais áreas curriculares, fato que não invalida suas especificidades, mas faz crescer e alavancar esse ensino. Neste sentido todos ganham, o currículo, a escola, e os alunos, que vivenciam um ensino mais integrado e mais próximo do tempo presente.



## 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, p. 237-250, 2012.

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.

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.

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

SOTER DA SILVEIRA, Silvia C. **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**. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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.