

A didática e a docência no contexto da licenciatura em dança

Didactics and teaching in the context of the education of dance teachers

Giseli Barreto da Cruz¹
Universidade Federal do Rio de Janeiro
giselicruz@ufrj.br

Cecília Silvano Batalha¹
Universidade Federal do Rio de Janeiro
ceciliasilvano@yahoo.com.br

Resumo: O artigo² apresenta resultados de uma pesquisa com um grupo de estudantes concluintes de um curso de licenciatura em dança que buscou investigar o que prevalece como didática nos cursos de formação de professores. O estudo orientou-se pelos objetivos de analisar conhecimentos sobre a docência construídos por meio do estudo de didática por futuros professores, assim como as contribuições da formação em didática para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes. O quadro teórico foi construído a partir de três eixos conceituais: (i) sobre o ensino enquanto especificidade profissional docente, com base em Roldão; (ii) sobre a base de conhecimento profissional docente a partir do que propõem alguns autores, entre os quais Gauthier; (iii) sobre concepções de formação de professores segundo Cochran-Smith e Lytle. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário e foram realizados grupos de discussão. Três eixos de análise sumarizam os resultados, a saber: (i) O que se ensina em didática? (ii) Como se ensina em didática? (iii) Que nível de importância se atribui à interferência do professor formador? Os resultados apontam que o ensino de didática, embora pareça superar a tendência prescritiva, trata de temas importantes à compreensão do processo de ensino, porém, com pouco investimento no reconhecimento do ensino enquanto ação especializada e na necessidade de construção da base de conhecimento profissional docente, fazendo prevalecer uma formação para a prática, com ênfase aplicacionista.

Palavras-chave: didática, formação de professores, licenciatura em dança.

Abstract: This article presents the results of a research done within a group of newly graduated students in the education of dance teachers, aiming at investigating what prevails as didactics on teacher education courses. The study was oriented by the following objectives: to analyze knowledge about teaching, constructed through the study of didactics by future teachers finishing graduate level courses, and the contribution of the education of didactics to the process of the constitution of professional knowledge on teaching, giving more focus into what the teaching educator does in didactics to educate on teaching. The theoretical framework was built on three conceptual axes: (i) teaching as a professional specificity of teachers, based in Roldão; (ii) teaching professional knowledge basis, from what is proposed by some authors, such as Gauthier; (iii) conceptions of teacher education, according to Cochran-Smith e Lytle.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Av. Pasteur, 250, Urca, 22290.902, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Apoio: FAPERJ.

Data was obtained by applying a survey and assembling discussion groups. Three analysis axes summarized the following results: (i) what is taught in didactics; (ii) how didactics is taught; (iii) what level of importance is given to the teacher educator interferences? The results point that the teaching of didactics, though it seems to overcome the prescriptive tendency, deals with important themes comprehending the teaching process, although with little investment in recognizing the teaching as specialized action, and on the need of the construction of the teaching professional knowledge base, with applicationist emphasis. What is done, and how it is done by the teacher educator to teach didactics, compose the teaching education process on teacher education, not always in a positive way.

Keywords: didactics, teacher education, dance education.

A proposta de pesquisa

Temos nos dedicado a pesquisar o lugar ocupado pela didática na formação inicial de professores. Nosso interesse se justifica em parte pelos resultados de pesquisas (André, 2013, 2010; Barretto, 2010; Gatti, 2013, 2010; Lüdke e Boing, 2012) que evidenciam que a formação docente hoje, sob a responsabilidade das universidades, sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo o peso da formação teórica e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica. Compreendendo que a didática constitui um campo de produção de conhecimento sobre o ensino e, por isto, produz saberes fundamentais para a formação e a prática profissional de professores, defendemos que o seu lugar na formação docente seja mais potente do que as pesquisas vêm revelando.

Nessa direção, empreendemos um percurso investigativo a partir de um programa integrado de pesquisa. Inicialmente, pesquisamos concepções e práticas didáticas de formadores de professores (2009-2012) e, em continuidade, a didática e o processo de constituição identitária de futuros professores (2012-2015). O primeiro estudo alcançou três universidades, centrando a análise na visão de professores formadores em didática. O segundo estudo, que servirá de base para este artigo, abarcou quatorze cursos de licenciatura de uma das universidades (pública federal) participantes do primeiro estudo. Nesse caso, as análises centraram-se nos licenciandos concluintes de cada curso. Nosso objeto investigativo reside na problemática em torno do que prevalece como didática nos cursos de formação de professores. Para tanto, o segundo estudo teve por objetivo central analisar conhecimentos sobre a docência construídos através do estudo de didática por futuros professores, concluintes de cursos de licenciatura, assim como as contribuições da disciplina didática para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, mais detidamente no que se refere ao que faz o professor

formador, em didática, para ensinar a docência. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário e realizado quatro grupos de discussão. Participaram da pesquisa 827 estudantes, sendo que 429 responderam o questionário na sua integralidade. Três eixos de análise sumarizam os resultados, a saber: (i) O que se ensina em Didática? (ii) Como se ensina em Didática? (iii) Que nível de importância se atribui à interferência do professor formador?

No contexto deste artigo, nos deteremos no curso de licenciatura em dança, no intuito de revelar como treze licenciandos, futuros professores, avaliam a sua formação em didática. O recorte em torno desse curso se justifica porque se trata de um curso relativamente recente, como descreveremos mais adiante, e envolve uma dinâmica de ensino própria.

Para a construção dos dados, trabalhamos, como já dito, com o instrumento questionário. Optamos pelo tipo misto, que conjuga questões fechadas com questões abertas, com a finalidade de obter especificações em relação a um ou mais itens. A elaboração do instrumento foi feita no segundo semestre de 2013, resultando em um questionário composto de trinta e duas questões, sendo vinte e seis fechadas e seis abertas, organizado em duas partes: *perfil do estudante*, com dezenove questões, dezesseis delas obrigatórias; e *o licenciando e a docência*, esta parte subdividida em duas, sendo uma comum a todos os estudantes independente de seu curso, contendo cinco questões, das quais quatro eram obrigatórias, e a outra parte dedicada à especificidade de cada curso, com oito questões obrigatórias. Cumpre esclarecer que a parte específica de cada curso contou com questões formuladas com o mesmo padrão para todos, sofrendo variação nas alternativas de resposta por conta da organização curricular dos cursos. O questionário garantiu total anonimato do respondente, permitindo-nos verificar, no tocante à identificação, apenas a quantidade de respondentes de cada curso. No decorrer do primeiro semestre de 2014 cuidamos da implantação do questionário no aplicativo

oferecido pela ferramenta utilizada – *Survey Moncley*. Assim como, cuidamos da realização de seu pré-teste, a fim de corrigir eventuais inadequações das perguntas formuladas, antes de seu emprego definitivo. No início do segundo semestre do mesmo ano, disparamos o questionário através do sistema de gestão acadêmica da instituição.

Sobre a realização de grupo de discussão (GD), escolhemos essa estratégia metodológica com o objetivo de favorecer a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões e suas representações. Os GDs, que correspondem a uma espécie de entrevista coletiva, nos ajudaram a problematizar as práticas dos professores formadores, tarefa mais difícil para um questionário.

Nosso quadro teórico foi construído a partir de três eixos conceituais: (i) sobre o ensino enquanto especificidade profissional docente, com base em Roldão (2007, 2005); (ii) sobre a base de conhecimento profissional docente a partir do que propõem alguns autores, dentre os quais Gauthier *et al.* (1998); (iii) sobre concepções de formação de professores segundo Cochran-Smith e Lytle (1999).

Sobre o ensino enquanto especificidade profissional docente, Roldão (2007) tem comprovado que a ação de ensinar é o que caracteriza o docente ao longo do tempo, apesar dessa distinção decorrer de construção histórica e social em permanente desenvolvimento. Diversos aspectos são modificados na trajetória profissional docente, entretanto o ensino continua representando o objeto central desse ofício. A ação de ensinar pode ser identificada, ao longo da história, através de duas grandes perspectivas: ensinar através de “professar um saber”, prevalecendo a postura do professor transmissor, com ênfase nos saberes de cunho disciplinar; e ensinar como “fazer aprender alguma coisa a alguém”, cuja postura é considerada mais pedagógica e envolve a pluralidade de saberes que um docente deve possuir. A autora defende a hipótese que a função de ensinar nas sociedades atuais deve ser marcada por uma dupla transitividade e pela mediação, aspectos constitutivos da segunda perspectiva de trabalho que exige, segundo a autora, a dupla transitividade e a mediação. A primeira transitividade estaria em *ensinar algo* (o conteúdo, aquilo que precisa ser aprendido) e a segunda transitividade se completaria na afirmação de que se ensina algo *a alguém*. É justamente a segunda transitividade que dá sentido ao processo, visto que quando o aluno aprende o ensino se realiza a partir de uma relação de mediação feita pelo professor. Assim, buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado pelos formadores de professores, segundo seus alunos. O que prevalece: transmissão ou mediação?

Em que sentido a forma de ensinar dos professores formadores em didática é contributiva para o processo de constituição profissional de futuros professores no contexto da formação inicial específica?

Sobre a base de conhecimento profissional docente, temos encontrado nas pesquisas de Shulman (1987), Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002) importantes contribuições para sustentar a ideia de que as sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizem vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática.

Detendo-nos especificamente em Gauthier *et al.* (1998), chamamos atenção para a sua concepção de ensino como mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de situações concretas de trabalho. Nesse reservatório devem constar os saberes produzidos pela área de conhecimento disciplinar que o professor leciona, assim como o saber curricular correspondente à forma como a escola e as demais instituições envolvidas no processo educativo selecionam e organizam os conteúdos das disciplinas; os saberes sobre o sistema escolar; os da tradição pedagógica, marcados pelas noções preconcebidas que temos do que representa a escola e o ato de ensinar; o saber experiencial; e o da ação pedagógica. De acordo com o autor, o professor “[...] realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 33), definindo o seu saber experiencial. O saber da ação pedagógica é “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 33). Gauthier defende que o saber da ação pedagógica deve ser explicitado através de pesquisas, pois são de suma importância para a profissionalização do ensino, visto que constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Ao explicitar tais saberes, o autor sinaliza duas dimensões: uma epistemológica, no que se refere à natureza desses saberes; e outra política, no que diz respeito ao êxito de um grupo social, ao delimitar um território que apresente o saber peculiar à determinada profissão.

No que toca às concepções de formação de professores, Cochran-Smith e Lytle (1999) fazem uma distinção entre três concepções de aprendizado/ensino na formação de professores. São elas: *conhecimento para a prática*, *conhecimento na prática* e *conhecimento da prática*. Embora essas concepções sejam aparentemente conflitantes, as autoras nos alertam que elas coexistem, às vezes de maneira sutil, no mundo da política, da pesquisa

e da prática educacional, e são invocadas por pessoas de posições diferenciadas para explicar e justificar ideias completamente diferentes sobre como alcançar a melhoria do ensino e da aprendizagem.

No *conhecimento para a prática*, parte-se do pressuposto que os pesquisadores da universidade são os que produzem o conhecimento formal e as teorias, inclusive, as denominadas pelas autoras de *sabedoria da prática*, para que os professores as utilizem melhorando assim sua prática profissional.

Segundo as autoras, o conhecimento prático do professor deve ser redimensionado na medida em que se entende que ele aprende quando tem oportunidade de examinar e refletir sobre os conhecimentos implícitos em uma boa prática. Isso incide em uma visão de *conhecimento na prática*. Nesta concepção, aliados aos conhecimentos produzidos na academia são incorporados, na formação docente, conhecimentos práticos, decorrentes do que professores competentes sabem, demonstram em suas práticas ou nas reflexões que fazem a partir delas. Desse modo, pressupõe-se que professores aprendem melhor quando têm oportunidade de ter contato com o conhecimento produzido por seus pares que já atuam em campo. Assim, problematizar, fazer inferências, julgamentos sobre o que acontece em sala de aula é tão essencial na formação docente quanto os conhecimentos acadêmicos.

Para Cochran-Smith e Lytle (1999), a formação docente deve também considerar o *conhecimento da prática*. Nesta última concepção, não há dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Dessa maneira, o conhecimento que os professores precisam aprender para ensinar melhor é aquele produzido também por eles mesmos ao considerarem suas próprias salas de aula como locais para investigação intencional que considere o conhecimento e a teoria produzidos por outros como geradores de interpretação e questionamento.

Com base nesses pressupostos teóricos, defendemos que o processo de ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido. Como este processo é percebido e, mais do que isto, compreendido, pelos alunos, futuros professores?

O ensino de Dança na educação básica

Falar sobre o ensino de dança na escola básica é falar sobre história recente, cuja prática envolve desde

problemas simples, como falta de espaços apropriados para as aulas, até outros mais complexos, como falta de professores com formação adequada. Estudos recentes (Batalha, 2012, 2016) descrevem que ainda não está claro o espaço destinado a esse ensino, tanto no que se refere à disciplina em que deve ser abordado, quanto ao profissional que deve exercê-lo.

Dentro do currículo escolar, a dança pode ser abordada no componente curricular arte, como linguagem, ou no componente curricular educação física, como conteúdo, além de outras propostas interdisciplinares. Nas aulas de educação física, por exemplo, a dança aparece, sobretudo, como atividade prática, ligada ao conjunto de atividades rítmicas expressivas, por ser considerada parte da cultura corporal do movimento. Nas aulas de arte, a dança aparece incorporada em suas dimensões artísticas e estéticas, sem deixar de atribuir relevância a parte prática e a questões que envolvem a diversidade cultural.

De acordo com Soter (2016) essa dupla presença pode gerar equívocos, o fato da dança poder ser abordada nas aulas de educação física pode fazer pensar que não há necessidade de incorporá-la como uma das linguagens do componente curricular arte. Entretanto, se formos analisar cuidadosamente, veremos que a forma como ela é concebida em cada campo é diferente. Neste sentido, compreende-se que a inserção da dança no currículo escolar está marcada por ambiguidade, fato que talvez possa prejudicar esse ensino. Por outro lado, revela a riqueza peculiar da dança, visto que ela pode ocorrer em duas áreas de conhecimento distintas e com concepções diferentes. Para Marques (2010) as querelas entre a dança/arte e a dança/educação física ainda estão longe de serem resolvidas no contexto escolar e nos meios acadêmicos.

Em termos legais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996, considera a arte componente curricular obrigatório na educação básica: “O ensino da arte especialmente em suas expressões regionais constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º, redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). Embora a lei tenha representado um avanço para o ensino da arte, até então entendido como atividade educativa, não deixava clara quais linguagens artísticas deveriam ser contempladas.

Dessa maneira, não garantia a presença da dança no currículo da educação básica junto ao ensino da arte. Felizmente essa configuração legal chegou ao fim, visto que 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 atual LDB já previa por meio da Lei nº 11.769 de 2008, a obrigatoriedade do ensino de música no componente curricular arte. A Lei nº 13.278 veio para complementar esse dispositivo legal, uma vez que ficaram de fora importantes linguagens artísticas, como o teatro, a dança e as artes visuais.

A publicação dos parâmetros curriculares nacionais de arte para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (PCNs), em 1997, representou um importante marco para a dança. Pela primeira vez, esta linguagem apareceu em um documento do ministério da educação como uma das linguagens a ser trabalhada na escola no componente curricular arte, ao lado das artes visuais, da música e do teatro. Entretanto, ressaltamos aqui que os PCNs não têm força de lei, apenas apontam uma direção. Essa configuração legal durante muito tempo permitiu que a dança fosse oferecida fora da grade curricular, em projetos no contraturno, exercida por profissionais de áreas distintas.

Marques (2010) apresenta como proposição para o ensino de dança na escola a *“proposta metodológica da dança no contexto”*. Nesta concepção ocorrem duas ações inter-relacionadas em suas múltiplas redes: (i) a formação e a leitura do tripé das relações arte-ensino-sociedade; (ii) os entrelaçamentos entre as faces da quadra articuladora (problematização, articulação, crítica, transformação). A autora destaca ainda que mediados pela quadra articuladora supracitada, o tripé das relações (arte-ensino-sociedade) torna-se vivo e pode também se ramificar em pesquisas, investigações, aprofundamentos, vivências e ampliações de redes de conhecimento de cada professor em diálogo com seus alunos, com a dança e a sociedade.

Para Marques, os saberes constitutivos da dança, ao serem trabalhados em salas de aula, estão necessariamente ligados ao cotidiano social dos alunos, pois estão também atrelados a suas corporalidades. A *“proposta metodológica da dança no contexto”* permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da sociedade).

No que se refere ao vértice da arte, Marques intenciona discutir a tessitura das redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo crítico e participa-

ção entre os conteúdos da própria arte, em articulação com as leituras de mundo. Corroboramos com a autora ao propor a dança como linguagem artística nas salas de aula, pois “[...] acrescenta ao diálogo dança/mundo às lentes da estética, das relações não funcionais, dos propósitos não finalistas, das leituras corporeificadas desinteressadas” (Marques, 2010, p. 146).

No que diz respeito ao vértice do ensino, as aulas de dança podem tecer redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo crítico e participação das singularidades dos alunos em seus trânsitos sociais. A dança tem um grande potencial de agregar às vidas pessoais sentido e valor. “Mas esse potencial pode ser inutilizado ou subaproveitado sem uma metodologia de ensino que perceba e o utilize significativamente” (Marques, 2010, p. 162).

O vértice da sociedade pode ser compreendido no sentido de estabelecer nas aulas de dança vínculos abertos e fluídos de compreensão, diálogo crítico e participação com o mundo, para que “possamos compreender, dialogar e participar – dançando – das urdiduras sociais cotidianas” (Marques, 2010, p. 174).

A formação do professor de Dança

De acordo com Wosniak (2010), falar sobre o ensino de dança na universidade brasileira é falar sobre uma história recente. O primeiro curso superior de dança foi criado em 1956, na escola de dança da Universidade Federal da Bahia. Somente após trinta anos, outros cursos superiores foram criados, como o de Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 1984, em convênio com a Fundação Teatro Guaíra. Já no Rio de Janeiro, o primeiro curso de licenciatura em dança foi criado na UniverCidade, em 1984. No ano de 1986 foi criado um em Campinas, na Unicamp. Contudo, nos últimos dez anos, verificou-se um aumento na oferta de cursos de graduações e pós-graduações. O Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, teve sua “estreia” no concurso de acesso 2010, e apresenta como princípio fundamental a formação de profissionais na área de arte-educação, voltados para os projetos e instituições de educação, de cultura, de inclusão social e artística.

Destacamos que nos últimos anos foi observado um aumento na oferta de cursos superiores de dança no Brasil³, em 2002 havia cerca de 30 cursos no país. Hoje, de acordo com Silva (2016), existem 27 cursos de licenciatura em dança e 14 de bacharelado em dança,

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

totalizando um quantitativo de 41 cursos superiores de dança oferecidos em Instituições Federais, Estaduais e Particulares. Essa crescente oferta, aliada ao atual contexto legal, que garante a presença do ensino de dança como linguagem nas aulas de arte, fez aflorar em nós o interesse pela formação do licenciando em dança e o percurso formativo desses futuros professores.

Os cursos superiores de dança, que são regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação e aprovados pelo MEC, têm sido muito procurados por artistas, pois propiciam um mercado de trabalho mais diversificado. A diplomação está organizada da seguinte forma: bacharel em dança, (bacharelado, com duração de quatro anos), licenciado em dança (licenciatura, em geral, também com duração de quatro anos), ou tecnólogo em dança (técnico superior, com duração de dois anos). Na UFRJ, além dos cursos de bacharelado e licenciatura em dança, há também o curso de teoria da dança (com duração de quatro anos), criado em 2010, como o primeiro do Brasil com o objetivo de formar pesquisadores, historiadores e críticos de dança. Outra especificidade encontrada no Estado do Rio de Janeiro é o Curso Técnico de Dança (com duração de três anos), de nível médio, da Escola Técnica estadual Adolpho Bloch, idealizado por Rosane Campelo, criado em 2011. O curso é de matriz curricular integrada, de tal modo que, os alunos fazem o curso técnico em dança, ao mesmo tempo em que estudam as disciplinas do ensino médio convencional.

Os cursos de licenciatura dão direito aos graduados de exercerem a profissão de professor no ensino regular (fundamental e médio). Com isso, presume-se que “para ensinar a linguagem artística da dança na educação básica, apenas o licenciado em dança estará habilitado” (Wosniak, 2010, p. 128). De acordo com Strazzacappa e Morandi (2012), no que se refere à formação do professor de dança:

A licenciatura em Dança busca proporcionar uma visão do campo da educação por meio de disciplinas como: estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio; psicologia educacional-adolescência; didática aplicada ao ensino da dança, entre outras. Os licenciados passam por um estágio no qual são orientados e supervisionados, saindo da universidade em condições de trilhar o caminho da docência. Mas nesse caminho ainda deparam com alguns obstáculos e dificuldades (Strazzacappa e Morandi, 2012, p. 92).

Um dos obstáculos apontados por Strazzacappa e Morandi (2012) para o licenciado em dança seria um campo de atuação extremamente restrito. Para atuar em cursos livres de dança, principais fomentadores da linguagem no país, não é exigido nível superior. E para atuar com o ensino de dança na educação básica, a legislação referente

não especifica qual é o tipo de curso a ser comprovado. Na França, desde 1980, Damasio (2000) nos aponta que a preocupação com a saúde das crianças que fazem dança na escola gerou lei federal que regulamenta esse ensino no país. No Brasil, de acordo com Strazzacappa e Morandi (2012), o panorama da licenciatura em dança ainda consiste num curso que forma profissionais para atuação no campo escolar, porém sem campo escolar para atuar.

A formação em Didática do professor de Dança

O curso investigado

O curso de licenciatura em dança da instituição investigada (UFRJ) abriu sua primeira turma no ano de 2010 e é o único no Estado do Rio de Janeiro oferecido por instituição de educação pública. De acordo com o que consta no projeto pedagógico do curso (PPC), a formação da licenciatura em dança tem como princípio fundamental a formação de profissionais da área de arte-educação, voltados para os projetos e instituições de educação, de cultura, de inclusão social e artística. O curso objetiva formar licenciados em dança voltados para a área do ensino fundamental, ensino médio, dança para necessidades especiais, dança em inclusão social e outras áreas de relevância social, além de ser capaz de atuar na área de pesquisa em artes corporais e dança-educação.

Esse curso possui uma particularidade que orienta o seu perfil: a da pesquisa do movimento, procurando a diversidade gestual e criatividade. Assim, o enfoque do curso é multidisciplinar e transdisciplinar. Objetiva-se a formação generalista, tornando o egresso apto a interagir em corpos docentes diversos e equipes multiprofissionais, em ações inter setoriais, exercendo as competências necessárias ao campo das práticas e das políticas de educação, da arte, da cultura e pesquisa.

O curso oferece quarenta vagas, é noturno e tem duração recomendada em nove segmentos. O currículo se organiza em torno de cinquenta e oito disciplinas obrigatórias, sendo que nove delas apresentam pré-requisito. Existem quatorze opções de disciplinas optativas de escolha restrita e sessenta e duas opções de disciplinas optativas de escolha condicionada. As disciplinas pedagógicas que compõem o currículo do curso envolvem 880 horas da carga horária total. São elas: educação brasileira, fundamentos sociológicos da educação, psicologia da educação, filosofia da educação no mundo ocidental, educação e comunicação II: libras, profissão docente, didática, didática da dança I, didática da dança II e prática de ensino da dança.

O perfil dos respondentes

O curso investigado apresentou um total de treze respondentes, alcançando participação máxima dos sujeitos intencionados, sendo 76,9% do universo feminino e 23,01% do masculino. No que se refere à faixa etária, 30,8% afirmaram ter entre 19 e 21 anos. Em relação ao estado civil, 84,6% afirmaram ser solteiros.

No que se refere à escolaridade do pai, 46,2% responderam ensino superior completo, em relação à mãe, esse percentual cai para 15,4%. As profissões são as mais distintas, como por exemplo, motorista, *personal trainer*, oficial em elétrica, policial militar e autônomo. Em relação às profissões das mães, as respostas também são diversificadas, tais como: do lar, cabeleireira, diarista, aposentada, pedagoga, massoterapeuta, militar aposentada e técnica em enfermagem.

Quando questionados sobre a quantidade de pessoas que residem em suas casas, a maioria respondeu quatro pessoas, constituindo um universo de 46,2%. No que se refere à contribuição da família para o sustento do aluno, 92,3% responderam que a família contribui. Em relação à renda familiar, 46,2% disseram que esse valor varia entre 724,00 e 1.200,00 reais, 23,1% preferiram não responder, 15,4% entre 2.401,00 e 4.800,00 reais e 7,7% acima de 4.800,00 reais.

Em relação à educação básica, 53,8% responderam terem cursado sempre em escola pública, enquanto 23,1% responderam sempre em escola particular. Sobre a maneira como esses alunos custeiam suas despesas pessoais para estudar, a maioria aponta para a ajuda dos familiares e também para bolsas de estudos. No que se refere a exercer outra atividade além da licenciatura, 33,3% responderam trabalho formal, 33,3% trabalho informal, 16,7% bolsa acadêmica e 16,7% vínculo empregatício.

Ao serem questionados sobre se trabalham, 69,2% responderam que não, enquanto 30,8% responderam sim. E justificaram o trabalho para: sustento, independência, mais opções de lazer no fim de semana e, ainda, prover o sustento da família. Aqueles que trabalham, responderam que o fazem desde dezesseis e também dezoito anos. Quando questionados sobre em que trabalham, relataram: Governo do Estado, secretaria de escola, dando aulas de dança de salão, e professor de sociologia.

Em nosso universo de respondentes, 76,9% querem ser professores, enquanto 23,1% não querem. Quando questionados por qual motivo, as respostas são das mais diversas, passando por ideais, questão de gosto e oportunidade de emprego. E por fim, 76,9% dizem não lecionar atualmente, já 23,1% dizem que o fazem em escolas de dança e projeto social.

Diante dessa breve descrição de perfil, podemos depreender que o grupo se constitui em sua maioria de mulheres, solteiras, entre dezenove e vinte e um anos. Importante notar, no que se refere à escolaridade dos pais, que enquanto os pais têm ensino superior completo, as mães, em sua maioria, possuem apenas o ensino médio. Outra característica do grupo refere-se à questão econômica, em que a maioria é proveniente de grupo social com baixo poder aquisitivo. Tal fato pode ser depreendido pela informação da renda familiar. E para custear as despesas com a graduação, relataram ajuda familiar, auxílio de bolsas de estudo e trabalho (formal e informal). E finalmente, observamos nesse grupo o desejo de ser professor, coadunando com o curso em que se encontram.

A formação em Didática e o papel dos professores formadores

Dos treze respondentes, nove já havia cursado a disciplina didática, enquanto quatro havia cursado também as disciplinas didática específica e prática de ensino e estágio supervisionado I e II. Verifica-se, então, que as respostas foram construídas com base predominantemente na formação propiciada por uma das disciplinas, aquela responsável por fornecer os fundamentos teóricos da docência.

Ainda assim, indagados sobre os temas mais relevantes em didática, os respondentes apontaram, em especial, aqueles que dialogam diretamente com a especificidade de sua área disciplinar, trabalhados, portanto, no contexto da didática da dança e da prática de ensino. Eles apontaram: dança e arte na escola; dança e inclusão; práticas pedagógicas reflexivas, criativas e críticas; arte e educação na escola básica. Também apontaram temas de didática que podem ser trabalhados através de diferentes componentes curriculares, como: avaliação; método de ensino; planejamento curricular e planejamento do ensino. Como se pode notar, os temas sinalizados como relevantes estão relacionados às demandas de composição do repertório de conhecimentos desses professores, tal como defende Gauthier *et al.* (1998).

Em relação às estratégias de ensino consideradas pelos seus professores no desenvolvimento das aulas, não foi apresentada nenhuma resposta discursiva, ficando os respondentes ligados exclusivamente ao conjunto de opções disponibilizado. Três estratégias destacaram-se em relação às demais: discussão sobre o conteúdo do texto; exposição feita pelos alunos; trabalho com base em textos. São estratégias de trabalho argumentativo, discursivo, oral, dialógico, expositivo e não corporal. A dança é corpo em movimento e objeto de conhecimento.

As aulas de didática, cuja razão reside em favorecer o conhecimento de concepções e de práticas de ensino de dança na educação básica, investem mais na produção do conhecimento sobre o ensino de dança do que na prática desse ensino. Nessa direção, confirma-se a prevalência da perspectiva de formação designada por Cochran-Smith e Lytle (1999) de conhecimento-para-a-prática.

Os respondentes apresentaram opiniões que reconhecem a importância da formação, como se pode observar a seguir:

Enquanto as demais disciplinas de educação buscavam aprofundar (demais) discussões sobre temas e textos que não se aplicavam à realidade do ensino em escola (formal), se mantendo muito distante dos casos concretos que vamos encontrar na vida profissional, a didática abordou temas muito próximos da realidade. Na verdade, a disciplina de didática foi uma das poucas que me acrescentou conhecimentos que eu podia, de fato, considerar (Respondente 6).

Porém, não deixaram de destacar que as aulas poderiam considerar mais situações de ensino:

Pouco tempo para experimentar o ensino e trabalhar experiências de sala de aula (Respondente 1).

Importante notar que os respondentes parecem valorizar quando a disciplina se aproxima da realidade da prática docente e, contrariamente, parecem criticar a valorização da exposição. Nesse sentido, podemos recorrer a Gauthier *et al.* (1998, p. 29) quando ele nos fala que os saberes disciplinares “correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos”. Os saberes disciplinares pertencentes à didática, para os futuros professores, parecem estar imbuídos de maior sentido, quando próximos à realidade da prática docente, coadunando com a contemporaneidade.

Quando questionados sobre os aspectos positivos e negativos da formação em didática, observamos a recorrência de referência às aulas ativas, participativas e com ênfase no ensino de dança na escola, como fator positivo, e espaço inadequado e prevalência de aulas expositivas, como fator negativo. Esses aspectos deixam ver que a expectativa em relação à formação em didática do professor envolve oportunidades de aprendizagem sobre a docência que considerem situações da prática profissional. É o anseio pelo conhecimento-na-prática, onde a mesma é objeto de estudo, análise, reflexão, investigação através da relação entre pares, da investigação como postura, da prática reflexiva (Cochran-Smith e Lytle, 1999). O conhecimento profissional docente envolve muito

mais do que o domínio do conhecimento disciplinar. Mais do que saber sobre dança, há que se mobilizar saberes de diferentes frentes de produção para construir o ensino de dança. É a necessidade de desenvolver um reservatório de saberes, como propõe Gauthier *et al.* (1998).

Nosso estudo partiu do pressuposto de que a prática do formador deve ser parâmetro de constituição da própria prática profissional do futuro professor. Segundo Gauthier *et al.* (1998), os saberes da ação pedagógica são pouco desenvolvidos no reservatório de saberes do professor. Tendo em vista que esses saberes fundamentam a sua prática de ensino, é fundamental que eles sejam postos em evidência por meio da própria atividade dos formadores para que os futuros professores reconheçam sua pertinência e especificidade. Nesse sentido, quando questionados se a forma como os professores ensinam ajuda ou não a pensar a prática docente, apenas um respondente disse que não. A maioria considera a ação do professor parâmetro para a constituição de sua própria prática docente, mesmo quando ela não se coloca como referência positiva, tal como se pode notar na fala a seguir:

É como eles ensinam que vão nos influenciar, para o ‘bem ou para o mal’ (na nossa prática docente) (Respondente 7).

As justificativas apontadas pelos respondentes quando se referem à contribuição do formador para a sua formação de professor põe relevo à ideia do professor como exemplo.

Porque todo professor serve de exemplo, ainda mais discutindo este tema, você associa e assimila o que é mais válido da discussão e da própria atitude do professor (Respondente 8).

Porque expõe casos e situações para analisarmos e resolvermos, que eventualmente poderemos encontrar quando estivermos na prática docente futuramente (Respondente 1).

Como se pode notar, prevalece no imaginário dos respondentes o ideal de professor como aquele que ensina alguém a ensinar, ou seja, aquele que ao ensinar atua como exemplo para o futuro professor. Para Rolão (2007), coexistem duas compreensões sobre o ato de ensinar nas representações sobre a função docente: uma relacionada à transmissão, que vê o professor como alguém que professa um saber; outra relacionada à mediação, que compreende o professor como alguém que trabalha para favorecer que o outro aprenda algo. Segundo a autora, é imprescindível formar professores para exercer a docência com base na segunda compreensão, se almejamos o desenvolvimento de processos formativos diversificados, críticos, investigativos, pro-

blematizadores e articulados com as questões políticas e sociais. Nessa perspectiva, será preciso ressignificar a imagem predominante do ensino.

Conclusão

Um olhar sobre o que se ensina, como se ensina e o nível de importância que se atribui à interferência do professor formador nos permite constatar que o ensino de didática parece ter superado a tendência prescritiva, tecnicista, o que é muito bom. O estudo evidencia que os temas considerados mais relevantes pelos licenciandos são aqueles que dialogam mais diretamente com a especificidade da sua área disciplinar, trabalhados no contexto da Didática da Dança e da Prática de Ensino. Ganha relevo ainda, temas da Didática que podem ser trabalhados em diferentes componentes curriculares, tais como: avaliação, método de ensino, planejamento curricular e planejamento de ensino. Deste modo, compreende-se que há uma demanda, por parte dos estudantes, no sentido de compor um reservatório de saberes, tal como defende Gauthier *et al.* (1998).

No que se refere às estratégias de ensino, percebe-se que embora a dança tenha como objeto de estudo o corpo e suas possibilidades criativas/expressivas, prevalece no ensino de Didática uma perspectiva expositiva/argumentativa. Observa-se ainda, que os licenciandos consideram a atuação do professor formador como parâmetro para a constituição de sua futura prática docente, ainda que, em alguns casos, essa referência não ocorra de modo positivo, revelando um modelo às avessas.

Compreendemos, de acordo com o estudo, que a didática focaliza temas importantes à compreensão do processo de ensino, porém com pouco investimento no reconhecimento do ensino enquanto ação especializada e na necessidade de construção da base de conhecimento profissional docente, fazendo prevalecer uma formação para a prática, com ênfase aplicacionista. O que faz e como faz o professor formador para ensinar didática integra o processo de formação de professores, nem sempre de modo positivo, levando-nos a questionar quem forma o formador de professores?

O lugar ocupado pela didática na formação de professores de dança carece de ser ampliado. Não nos referimos a uma ampliação do tempo dedicado a didática no currículo do curso. É possível que isto seja necessário. Referimo-nos à posição. A didática enquanto conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e o ensino enquanto ação que especifica a função docente tem sobre si a responsabilidade de trabalhar os saberes que um professor necessita possuir para mobilizar, transformar e recriar, a partir de nova compreensão, para, então,

desenvolver o ensino e a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o lugar dedicado à didática não pode ser periférico, mas central na formação de professores.

Referências

- ANDRÉ, M. 2013. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, (50):35-49.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400004>
- ANDRÉ, M. 2010. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3):174-181.
- BARRETTO, E.S.S. 2010. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140):427-443.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200007>
- BATALHA, C.S. 2016. *Ensino da dança na escola: concepções e práticas na visão de professores*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 154 p.
- BATALHA, C.S. 2012. *A Dança na Escola: desafios e perspectivas sobre o ensino da dança em escolas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ. Monografia de Especialização. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 65 p.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. 1999. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24:249-305.
- DAMASIO, C. 2000. A dança para crianças. In: A. ANTUNES; L. LOUPPE; S. CAVALCANTE; R. PEREIRA; G.E. AMORIM; B. QUEIROZ; R. MIRANDA; A. PAVLOVA; B. BELTRÃO; L. TEIXEIRA; F. SAMPAIO, *Lições de dança 2*. Rio de Janeiro, Univercidade, p. 223-245.
- GATTI, B. 2013. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, (50):51-67.
- GATTI, B. 2010. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, 31(113):1355-1379.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MAIO, A.; SIMARD, D. 1998. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed., Ijuí, Ed. Unijui, 480 p.
- LÜDKE, M.; BOING, L.A. 2012. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146):428-451.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>
- MARQUES, I.A. 2010. *Dançando na escola*. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 216 p.
- ROLDÃO, M.C. 2007. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34):94-181. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- ROLDÃO, M.C. 2005. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13):105-126.
<https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>
- SILVA, E.R. 2016. Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. In: T. ROCHA, *Graduações em Dança no Brasil: o que será que será?* Joinville, Nova Letra, p. 29-36.
- STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. 2012. *Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança*. 4ª ed., Campinas, Papirus, 125 p.

- SOTER, S.C. 2016. *Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 268 p.
- SHULMAN, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1):1-22.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 328 p.
- WOSNIAK, C. 2010. Bacharelado e/ou Licenciatura: quais as opções do artista da dança no Brasil? In: A. TOMAZZONI; N. MARINHO, *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville, Nova Letra, p. 121-138.

Submetido: 30/03/2017

Aceito: 17/04/2018