



## ARTIGO

**Formação do professor de dança para o contexto escolar: visões e realizações no passo da experiência*****Dance teacher training for the school context: visions and achievements in the experience step***

**Cecília Silvano Batalha<sup>a</sup>**   
ceciliasilvano41@gmail.com

**Giseli Barreto da Cruz<sup>b</sup>**   
giselicruz@ufrj.br

**RESUMO**

O artigo tem como foco a formação do professor de dança para o contexto escolar, e teve por objetivo compreender como se configura a formação inicial do professor de dança no Brasil, no âmbito de uma universidade pública com trajetória consolidada na área. Duas perspectivas teóricas da formação docente funcionaram como catalisadores do processo de investigação: a ideia de profissional prático reflexivo em articulação com o conhecimento profissional docente. Sua metodologia desenvolveu-se com análise documental e entrevistas narrativas, tendo como aporte epistêmico-metodológico a perspectiva (auto) biográfica. A análise foi construída a partir de aspectos que se debruçam sobre a formação inicial do professor de dança, e as concepções e práticas de formação em dança. Os resultados indicam que a reflexão acerca dos elementos da dança e a vivência no campo artístico são consideradas nos processos de ensino e aprendizagem em dança. Constatou-se a compreensão da dança enquanto arte, a presença de metodologias favorecedoras de processos criativos e uma concepção de formação interativa e colaborativa.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Formação de Professores de Dança. Epistemologia da Prática. Base de Conhecimento Profissional Docente.

**ABSTRACT**

+This paper focuses on the training of dance teachers for the school context, and it looks at how the initial teacher education of dance teachers is conducted within a public university with a solid background in the field. Two theoretical perspectives to teacher education served as catalysts in the research process: the idea of a reflective and practical professional, connected with that of professional teacher knowledge. Its methodology involved documentary analysis and narrative interviews, and its epistemic-methodological contribution consists in an (auto)biographical approach. The analysis was built from aspects that inquire on the initial teacher education of dance teachers, as well as on dance education conceptions and practices. The results indicate that reflections about dance elements and personal experiences with the artistic field are considered in teaching and learning processes in dance. Findings include views of dance as an art form,

<sup>a</sup> Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

as well as methodologies that are conducive to creative processes and an education conception that is both interactive and collaborative.

**Keywords:** Teacher Education. Dance Teacher Education. Epistemology of Practice. Teacher Professional Knowledge Base.

## Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que tem como foco a formação do professor de dança para o contexto escolar. O estudo se delinea em um cenário de afirmação da dança no currículo escolar, expressando a necessidade de formação específica de seu professor. Nele orbitam alguns fatores que, em articulação, contribuem para a delimitação da questão que orientou a pesquisa. Que fatores seriam esses? De um lado, nota-se a presença da dança na escola entre as áreas de Arte e Educação Física (Soter, 2016); de outro, emergem textos curriculares recentes que institucionalizam o lugar da dança na educação básica (BNCC, 2018). No entremeio, destacam-se aspectos que evidenciam a escassez de professor profissional, devidamente licenciado e qualificado para trabalhar com a dança no currículo da educação infantil ao ensino médio (Batalha, 2016); além disso, há a falta de espaço físico adequado para a sua prática na escola, bem como o desconhecimento por parte da comunidade escolar acerca desse ensino e suas possibilidades para a formação dos educandos (Marques, 2010). Desse modo, no horizonte despontam a importância e a necessidade de formação docente específica, sobretudo porque há um longo caminho a ser trilhado por aqueles que se ocupam com a conexão entre a dança, a escola e a docência (Strazzacappa; Morandi, 2012). Tal percurso demandará enfrentar desafios e construir saberes e fazeres que contribuam para legitimar cada vez mais esse ensino como uma ação profissional especializada do professor.

Assim, o estudo concentrou-se em investigar como está ocorrendo a formação desse profissional em um cenário público universitário particularmente preparado para isso, com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo, por quem, há muito tempo, vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico. Dessa forma, o problema conduziu-se pela seguinte questão: que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área? Logo, este trabalho teve como objetivo compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma universidade pública com trajetória consolidada na área.

Os professores de dança serão aqueles que, ao estarem nas escolas, poderão possibilitar o desenvolvimento formativo do educando no âmbito da dança, pois são eles que possuem o conhecimento específico desse campo, assim como o da docência. Tais fatores nos levaram a apostar na necessidade de olhar para a formação do professor de dança e buscar compreender como se aprende a ser um professor desse componente curricular no âmbito de um curso de licenciatura com expressiva inscrição na área.

Desse modo, esta pesquisa buscou investigar a formação do professor de dança no âmbito de uma instituição pública pioneira no campo da dança, no sentido de trazer para o palco suas

intenções curriculares, as fontes de conhecimentos trabalhadas e os saberes mobilizados no sentido de formar para a docência em dança na escola.

## Aspectos teóricos metodológicos

Duas perspectivas teóricas da formação docente funcionaram como catalisadores desse processo de busca e análise: a ideia de profissional prático reflexivo (Schön, 2000) em articulação com a de base de conhecimento profissional docente (Shulman, 2014). Assumimos que essa perspectiva formativa é particularmente relevante para a formação do professor de dança e sua função de ensinar na educação básica, representando ideia nodal para o estudo.

Schön (2000), ao desenvolver a sua tese sobre o profissional prático reflexivo, nomeada por ele de “epistemologia da prática”, constrói relevante crítica à formação profissional pautada na racionalidade técnica para, então, defender uma formação profissional construída no ateliê, pela via da experiência. Duas ideias centrais são fundamentais para compreendermos a epistemologia da prática: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação. Ambas partem de atividades espontâneas da vida diária. A primeira se assenta em um conhecimento tácito implícito, que se expressa na realização de uma dada tarefa, sem necessitar de uma reflexão prévia ou sistemática. A segunda ocorre quando o profissional se depara com uma determinada situação em que é desafiado a buscar novas soluções, que pode refletir durante e após a ação; este movimento não é pontual e rápido, visto que envolve repetição e ação investigativa. O autor considera ainda que outro momento que faz parte desse movimento é a reflexão sobre a reflexão na ação, mais elaborado, em que o profissional busca a compreensão da ação, aprimora sua interpretação da ação e tem condições de criar alternativas para uma dada situação.

Nesse sentido, a prática reflexiva requer uma preparação específica, que parte do pressuposto da aprendizagem por meio do fazer, com clara contraposição à instrução reiterativa e acentuada valorização da experiência. Essa aposta se sustenta na importância da “ação reflexiva”, viabilizada pelo *modus operandi* do ateliê em que a interação e o trabalho colaborativo, entre estudantes e professores, promoveriam sistematizações e resoluções de problemas.

Nossa aposta é a de que a epistemologia da prática representa uma proposta potente para formação do professor de dança. Esse argumento se sustenta na visão de formação do profissional prático reflexivo defendida por Schön (2000) que, ao mesmo tempo que critica a racionalidade técnica, faz emergir uma proposta que considera a aprendizagem que decorre do ateliê, da artesanaria, do talento artístico, do conhecimento tácito, prático e reflexivo. Esses aspectos favorecem a formação em arte, bem como encontram aderência no *modus operandi* do fazer artístico, pois a formação em arte também se baseia na experimentação, na reflexão e na repetição.

Articulada à perspectiva da prática reflexiva, encontram-se os estudos de Shulman (2014), que realiza uma crítica ao campo da formação de professores que, em sua visão, pouco considerava os aspectos voltados à gestão da sala de aula e às ideias que os professores tinham para ensinar. Ao olhar para a atuação de professores veteranos, o autor se apoia em argumentos que buscam responder as seguintes questões: quais são as fontes de conhecimento para o ensino? Em que

termos podem ser conceituadas essas fontes? Imbuído dessas problematizações, o autor edifica sua argumentação que se configura em torno de categorias de conhecimento, de fontes para o ensino e do conceito de raciocínio pedagógico. Esse autor acredita que o conteúdo lecionado, o contexto da sala de aula e as características físicas e psicológicas dos seus alunos são aspectos importantes e que devem ser de conhecimento do professor licenciado nas diversas áreas de ensino.

Desse modo, Shulman (2014) elenca algumas categorias e as organiza em torno da base de conhecimento profissional docente. Destacamos a categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”, pois ela representa o amálgama entre o conteúdo de uma determinada área de conhecimento e a pedagogia, e identifica os distintos corpos de conhecimentos necessários para ensinar. Assim, questionamos: qual seria o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança que atua com esse ensino na escola? A dança, como área de conhecimento autônoma, possui uma gama de saberes que se desenvolveu ao longo da história. Entretanto, ao inserir-se na escola, traz para si o aspecto do ensino, de modo que nos interessou pensar sobre qual seria a epistemologia do ensino de dança na escola e qual o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança.

Portanto, questionamo-nos sobre como pensar os conteúdos específicos da dança com as questões que envolvem a pedagogia e ao “como ensinar”. Trata-se de promover uma formação que garanta ao futuro professor conhecer e propor formas de mediação da prática pedagógica. Faz-se necessário, ainda, que tal prática esteja fundamentada em concepções que permitam situar a função social dessas mediações.

Orientadas pela questão norteadora da pesquisa – que nos dirigiu a investigar quais percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área –, a escolha do campo e dos sujeitos apontou para uma definição intencional e proposital, com critérios e perfis predefinidos. O campo empírico, isto é, a instituição pública universitária escolhida, deveria ser aquela com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo por quem há muito tempo vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico.

Nesse intento, realizamos um levantamento no site do E-MEC (2018), no que se refere às instituições federais, estaduais e privadas, distribuídas nas cinco regiões do país que oferecem cursos superiores de graduação em dança (bacharelado, licenciatura e teoria da dança), e chegamos ao seguinte quadro:

**TABELA 1:** Campos possíveis de estudo

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>TOTAL</b>	<b>BACHARELADO/TECNÓLOGO</b>	<b>LICENCIATURA</b>
FEDERAIS	25	7	18
ESTADUAIS	9	3	6
PRIVADAS	12	4	8
FEDERAIS, ESTADUAIS E PRIVADAS	46	14	31

**FONTE:** EMEC (2018).

A partir do levantamento realizado, localizamos a existência, no Brasil, de 31 cursos de licenciatura em dança oferecidos em instituições federais, estaduais e privadas. A partir daí, elaboramos um novo quadro que utilizou como critério o ano de criação de cada curso. Quanto ao interesse pelo ano de criação, trata-se de informação definidora do tempo de investimento no campo, favorável à ideia de tradição. Suspeitamos que a instituição de ensino superior que trabalha há mais tempo com dança e forma professores para a área acumula experiência e conhecimento profissional a respeito.

O fato de a instituição ter sido uma das primeiras a criar o curso de licenciatura em dança pode revelar aspectos que se configuram como experiência e tradição, tendo formado maior número de professores, construído e sedimentado um campo (a dança como conhecimento acadêmico). Por fim, tempo e tradição podem, ainda, revelar a presença de referências teóricas importantes por meio de pessoas que ocuparam/ocupam posições privilegiadas na área. Assim, a escolha do campo de estudo decorreu de critérios como tempo de criação do curso e tradição, os quais nos dirigiram à Universidade Federal da Bahia<sup>1</sup> (ano de criação do curso de licenciatura – 1956) como campo empírico do estudo.

Ainda cumpre destacar que uma instituição não representa algo estático no tempo: ela possui movimento e suas mudanças decorrem das ações dos sujeitos que dela participam. Tendo isso em vista, a perspectiva narrativa se apresentou como uma possibilidade epistêmico-metodológica bastante promissora para adentrarmos a instituição e nos aproximarmos dos sujeitos, com o intento de apreender suas visões, percepções, compreensões acerca da formação inicial do professor de dança desenvolvida.

Tendo sempre em mente os princípios da pesquisa narrativa, consideramos necessário adotar duas estratégias metodológicas: a análise documental como material secundário e a entrevista como material primário. Sobre os documentos norteadores, foram analisadas a Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015 (Brasil, 2015), bem como a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019). Além delas, também foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança (Brasil, 2010), assim como a Base Nacional Comum Curricular de Arte/

---

<sup>1</sup> O estudo em relato foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição a qual vinculam-se as autoras, sendo aprovado em sua totalidade. Em conformidade com as orientações do CEP, bem como da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, optamos por usar nomes fictícios para designar os participantes.

Dança. Para efeito desse artigo, apresentaremos apenas as análises decorrentes das entrevistas empreendidas.

No que se refere à pesquisa de campo realizada, o grupo de sujeitos se delineou da seguinte maneira: a diretora da instituição, os coordenadores e vice-coordenadores dos cursos de licenciatura em dança (diurno, noturno e EAD), alguns dos professores formadores do núcleo docente estruturante (NDE) e professores em formação inicial que estavam nos últimos períodos do curso de licenciatura em dança (diurno e noturno). A escolha dos sujeitos se deu com base na necessidade de ouvirmos aqueles que estão à frente da formação inicial dos futuros professores em um curso de licenciatura, como é o caso dos coordenadores e dos professores que compõem o NDE. Além disso, consideramos igualmente relevante ouvirmos os estudantes que estavam finalizando o curso, pois compreendemos que agregaria ao estudo obter diferentes visões e percepções acerca da formação inicial desenvolvida na instituição. A pesquisa ouviu ainda duas professoras formadoras de outras instituições de ensino superior<sup>2</sup>, na condição de informantes privilegiadas, totalizando um grupo de 15 depoentes, conforme é possível verificar no quadro nº1, a seguir:

**Quadro 1:** Identificação dos sujeitos da pesquisa

NOME <sup>3</sup>	FUNÇÃO'	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
Alessandra	Licencianda curso diurno	2014 – 2019/1
Andreia	Licencianda curso diurno	2015 – 2019/1
Antônio	Coordenador do curso de licenciatura em dança – EAD e professor do NDE diurno.	Desde 1994
Berenice	Vice-coordenadora do curso de licenciatura noturno e professora do NDE noturno.	Desde 1979
Caio	Licenciado curso noturno	2014 - 2018
Carolina	Diretora	Desde 2012
Celina	Vice coordenadora do colegiado – graduação diurno; bacharelado e licenciatura – e professora do estágio docente.	Desde 2017
Dalva	Consultora na área de dança	Desde a década de 1960
Daniel	Professor do NDE noturno, atua com o módulo estudos do corpo com ênfase em danças populares/culturas indígenas/afro-brasileiras.	Desde 2016
Fabrcio	Professor do NDE noturno, Coordenador do Curso de Especialização e professor permanente do PRODAN <sup>4</sup> e do mestrado acadêmico.	Desde 2016

<sup>2</sup> As entrevistas foram realizadas em caráter de pré-teste e, devido à relevância de suas falas, decidimos incorporá-las ao conjunto de material a ser analisado. A escolha de seus nomes se deu em face de serem duas professoras com forte inserção no campo do ensino de dança e com profundo conhecimento da área, o que lhes conferiu a condição de informantes privilegiadas da pesquisa.

<sup>3</sup> Os sujeitos da pesquisa serão identificados por nomes fictícios para preservar o sigilo da identificação de suas identidades, conforme previsto no registro de consentimento livre e esclarecido.

<sup>4</sup> Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes.

Larissa	Informante privilegiada - Coordenadora do Curso de Licenciatura em dança (Instituição localizada na região sul do Brasil).	Desde 2005
Marília	Professora do NDE noturno, atua com os módulos – estudos do corpo (ênfase em danças negras); estudos críticos e analíticos e laboratório do corpo.	Desde 2016
Roberta	Coordenadora do Colegiado – graduação noturno: bacharelado e licenciatura. Professora do PRODAN e da pós-graduação em dança (mestrado e doutorado acadêmico).	Desde 2015
Sônia	Informante privilegiada - Professora de Didática da dança e prática de ensino em dança – Curso de licenciatura em dança (Instituição localizada na região sudeste do Brasil).	Desde 2010
Suzana	Coordenadora do Curso de licenciatura em dança diurno.	Desde 2017

**Fonte:** Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

As entrevistas tiveram por objetivo compreender a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria experiência e que funda o sentimento que tem de si próprio como seu singular. Ao permitirem que tenhamos acesso aos seus relatos, por meio das entrevistas, franquearam-nos também a possibilidade de produzir sentidos acerca do objeto de estudo, pois, como nos lembra Bueno (2002), podemos conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual.

A partir do objetivo do estudo e das questões da pesquisa, as entrevistas foram gravadas, transcritas, e seus conteúdos organizados em quadros analíticos, seguindo a ideia de convergência e divergência nas falas dos nossos interlocutores. No primeiro quadro, foram inseridas as respostas dos interlocutores de acordo com cada pergunta expressa no roteiro da entrevista. No segundo, selecionamos o(s) trecho(s) que corresponde(m) ao eixo presente no roteiro de entrevista. No terceiro quadro, selecionamos e organizamos os trechos seguindo a ideia de convergência e divergência, em uma espécie de cruzamento das falas. Esse percurso foi desenvolvido com o propósito de apreender os eixos analíticos do estudo. Embora tal processo seja simples, é bastante criterioso, o que pressupõe tempo e criatividade, e nos permitiu olhar para as narrativas dos sujeitos em relação estreita com os objetivos da pesquisa.

Nesse trabalho apresentamos os resultados referentes às entrevistas narrativas, organizados a partir de dois aspectos principais: a formação inicial do professor de dança e as concepções e práticas de formação em dança.

## **A formação inicial do professor de dança na visão dos seus protagonistas**

Nos diálogos com os coordenadores, professores formadores e estudantes, ao colocar no centro do debate a formação inicial do professor de dança, foram apreendidos alguns aspectos



conforme foi possível verificar.

O primeiro aponta para a importância de se aprofundar e ampliar a reflexão acerca dos elementos que constituem a linguagem da dança atrelado à defesa de que o estudante vivencie o processo artístico e que seja atravessado pela experiência dancística. Vejamos:

Experiência do processo artístico, isso eu acho fundamental. A experiência dancística é uma experiência (não é especial) muito diferente das outras... Eu acho que ela é capaz de desenvolver uma série de coisas que são fundamentais para o ser humano, como a solidariedade. Perceber o outro, porque você dançando você tem que olhar para que você não bata no outro, e nem o outro lhe bata (Dalva – professora formadora).

Nas palavras de Dalva, a formação inicial do professor de dança deve proporcionar a experiência do processo artístico que, a nosso ver, se constrói na artesanaria, na experimentação, no fazer e refazer, imbuídos pela reflexão. Vejamos o que nos diz uma futura professora acerca dessa questão:

Esse lugar da práxis mesmo, não da prática, teoria e prática. A gente está sempre tentando entender esses processos em diários de bordo, portfólios, em processos como no painel performático que é uma amostra de trabalhos realizada em cada módulo, ou entre módulos, que é apresentada em outras configurações: vídeo dança, instalação, performance, os teatros, em cortejos (Alessandra – professora em formação inicial).

Alessandra relata, em seu depoimento, o processo de ensino e aprendizagem por ela vivenciado no curso de licenciatura em dança. Inicialmente, fica evidenciado que a práxis, como uma ação concreta, decorre de um processo que não permite dicotomias e, ao mesmo tempo, necessita percorrer um processo que se dá por meio de várias formas de registros. Eles permitem acionar os conhecimentos do campo da dança, as vivências que conformam as singularidades dos estudantes, assim como a memória e a criação. Todo esse percurso pode promover a “ação reflexiva”, em que a interação e o trabalho colaborativo entre estudantes e professores favorecem sistematizações e resoluções de problemas, conforme ocorre na epistemologia da prática (Schön, 2000).

Esse movimento – entre o que se pensa e o que se vive – deixa ver que a formação inicial do professor de dança percorre caminhos que se afirmam no campo da arte enquanto processo. Conforme ressalta Dalva, essa experiência não é especial, mas sim diferente de outras, e a diferença afirma-se na sua dinâmica e nos processos de ensino e aprendizagem. A dança, ao entrar na escola, pode compartilhar uma forma de ensinar e aprender que se constrói na experimentação e, ao mesmo tempo, pode ampliar suas possibilidades de atuação, corroborando a dialogia entre arte e docência, conforme discute Marques (2011).

Na esteira dessa discussão, que tem como foco a formação inicial do professor de dança, o segundo aspecto ressaltado foi a necessidade de se vincular a formação artística com a dimensão pedagógica. A visão a seguir é representativa desse aspecto:

Eu acho que a gente precisa ter um currículo e uma formação que consiga vincular a área artística muito bem, porque muitas vezes a licenciatura deixa a parte artística a desejar e não pode ser assim. Não precisa ser um artista, mas você precisa compreender qual o papel daquela arte, [...] a dança educa por ser dança, não porque foi feita para educar. Então a percepção da arte em si, a dimensão pedagógica daquilo precisa ser o mais aprofundado



possível. Também não pode ser algo raso, também não pode só ficar na parte artística e salve-se quem puder na hora de entrar em sala de aula. E ao mesmo tempo essas duas partes têm que estar conjugadas com atuação prática muito grande. Então eu gosto muito de terem aumentado a carga horária da prática pedagógica (Celina – vice-coordenadora).

No centro da discussão, toma corpo a necessidade da formação em dança vincular a parte artística com a pedagógica. Esse diálogo deve ser pensado de maneira que ambos estejam imbricados: o conhecimento do conteúdo do campo da dança deve ser aprofundado, pois esse é o objeto de ensino do professor de dança. Por outro lado, ao ensinar tal conteúdo, o docente necessita dos conhecimentos específicos do campo da formação de professores ou, nas palavras de Celina, da “dimensão pedagógica”. Consideramos que esse aspecto pode ser contemplado quando pensamos na proposição do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo discute Shulman (2014). Ele vincula um conhecimento específico de uma determinada área com os aspectos que envolvem o ensino, ao como ensinar. Acreditamos que o desafio de um curso de licenciatura em dança é justamente propor um diálogo entre os dois campos, conforme apontou Celina. Não se trata de ressaltar uma fragmentação, mas sim de pensar sobre qual seria o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Esse é um tema que necessita ser debatido.

O terceiro aspecto refere-se à estratégia de estreitar o diálogo entre a formação inicial e a escola de educação básica. Das falas dos depoentes, foi possível notar demasiada referência ao estágio curricular docente dentro do espaço escolar e a ênfase na aproximação entre a universidade e a escola. A fala a seguir é representativa desse aspecto:

Começamos a entender que para licenciar um profissional ele tem que ter experiência na escola pública. Então aumentamos a carga horária do que seria os estágios para 4 semestres, isso é um ganho grande de carga horária. Ele começa a se aproximar no 5º semestre de um lugar de ensino formal, de uma escola, pra fazer um diagnóstico se ali tem dança, se não tem, se é possível. No semestre seguinte ele vai propor uma intercessão, vai criar um projeto, e nos dois últimos semestres, ele vai de fato aplicar dentro do currículo da escola. Então isso faz uma diferença brutal na formação do professor de dança (Daniel – professor formador).

O excerto evidencia a importância de se realizar o estágio curricular docente dentro do espaço escolar. O aumento da carga horária do estágio, previsto nos documentos oficiais, assim como a entrada dos futuros professores na rede pública de ensino parceira da instituição, permitem que haja uma circularidade entre esses dois espaços. Os estudantes têm um lócus de formação real, com professores formados pela própria instituição investigada; mais tarde, se desejarem, poderão ocupar o lugar de formadores de professores nas escolas de educação básica da região. Estar na escola, compreender a cultura institucional, propor planos de aula, perceber as demandas dos alunos, sair da condição de estudante e experimentar a condição de professor, representa momento de extrema relevância para a formação do professor de dança. Estar na escola é aprender a pensar e a agir como um profissional (Nóvoa, 2017), aprender a ser um professor licenciado em dança.

O quarto aspecto orientador da formação do professor de dança, na visão dos participantes deste estudo, diz respeito à importância de considerar o perfil do aluno. Essa recomendação está diretamente relacionada às mudanças substantivas no processo de acesso ao ensino superior, com destaque para o fim do teste de habilidade específica (THE) e a política pública de Reestruturação

e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A Escola de dança em questão aboliu o THE desde 2014, e o ingresso do candidato aos cursos de graduação passou a ser realizado por meio do SISU (Sistema de seleção unificada) (UFBA, s./d). O teste de habilidade específica ocorria em dois dias de avaliação técnica, interpretativa e criativa, como aulas em grupo e um dia de prova escrita, de análise de vídeos ou textos, e o objetivo era aferir o que o candidato conhecia de dança contemporânea. Já a política pública do REUNI (Programas de apoio de reestruturação e expansão das universidades federais) foi implantada em 2008, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Após essas duas ações, o fim do THE e a política pública do REUNI, os participantes ressaltaram mudanças significativas no perfil do aluno. Hoje a escola tem quatro cursos de graduação em dança, sendo três licenciaturas, e cada turma tem suas características próprias. Essa heterogeneidade discente trouxe mudanças significativas para a instituição, como se verifica a seguir:

Nós tínhamos uma prova de habilidade específica. Então entrava normalmente alguém que já tinha um conhecimento prévio de dança, a própria prova de habilidade específica dava uma noção do que iríamos encontrar aqui dentro. E aí, depois que aderimos 100% ao SISU e tiramos a prova de habilidade específica, o perfil do aluno que entra mudou muito (Celina – vice-coordenadora).

[...] depois do REUNI, nós tivemos uma mudança extraordinária no perfil do aluno. Salvador tem 85% de negros e pardos, e 15% de brancos. Na instituição, nós tínhamos até 2000, 80% de brancos. Olha que inversão da sociedade. Entendeu? É um gueto, um espaço, um território, privilegiado, branco, elitizado, ainda que de um nível altíssimo de sensibilidade (Dalva – professora formadora).

É possível notar uma mudança significativa para a instituição, pois, ao pôr fim ao teste de habilidade específica, aposta na democratização da formação superior em dança. Diante da indagação “qualquer corpo pode dançar?”, a resposta da instituição é: “sim, qualquer corpo pode dançar!” e, assim, faz-se uma opção por uma formação em dança inclusiva. Essa decisão amplia o campo de atuação da escola e traz para dentro dos processos de ensino e aprendizagem novos desafios, como a heterogeneidade discente.

Nesse contexto, a política pública do REUNI inscreve-se como promotora da democratização do ensino superior, o que também levou a uma mudança no perfil do aluno. Os depoimentos, embora distintos, apontam para mudanças significativas no que se refere ao corpo discente. Seja por opção da instituição, ou por uma política pública em âmbito nacional, o fato é que a escola cresceu, mais jovens tiveram acesso à formação superior em dança e essa ampliação trouxe consigo novos desafios.

Conforme foi possível constatar, refletir acerca dos elementos que constituem a linguagem da dança, assim como priorizar que o estudante seja atravessado pela experiência artística, são aspectos apontados no decorrer das entrevistas. Há ainda uma preocupação em vincular a dimensão artística com a dimensão pedagógica, o que nos levou a dialogar com o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014). Dentro desse mesmo aspecto, foi evidenciada a importância de oferecer o estágio curricular docente dentro da escola básica, embora saibamos que essa prática, no caso da dança, ainda representa uma exceção no país.

A instituição investigada tem caminhado na direção da democratização do ensino superior em dança, e essa ampliação trouxe consigo novos desafios, como a mudança no perfil do aluno. As enunciações afirmam que essa pluralidade de experiências e corpos devem ser consideradas nos processos de formação dos futuros professores de dança.

## **Na dança com os formadores – experiências imprescindíveis**

Buscamos compreender, na visão dos formadores, o que não pode faltar nas experiências formativas desenvolvidas pelo curso. Quais concepções e práticas de formação em dança são desenvolvidas pela instituição que, a nosso ver, se configura como pioneira no âmbito da formação de professores de dança no Brasil. Vejamos as diferentes visões acerca do mesmo tema. Sigamos seus passos:

Um professor que tenha um compromisso social, que vai trabalhar com autonomia e com as diferenças. É imprescindível essa noção de mundo e de perfil de um professor de dança conectado com um mundo contemporâneo, e que seja um facilitador dos processos de aprendizagem em dança (Antonio – coordenador).

Se você pensar em Jaque Delors, seria o aprender a ser e conviver, então estaria dentro desse eixo. Em seguida tem um eixo que trabalha com encontro das diferenças, então é quando você o coloca em contato com as diferenças. Depois tem um terceiro eixo que trabalha as matrizes populares e africanas. Depois tem o eixo da dança e as tecnologias. E por último tem os processos de criação em dança como processos de ensino e aprendizagem. Então com esses eixos a gente vai caminhando, vai vendo quais são os conteúdos, competências que eu tenho que desenvolver (Berenice – vice-coordenadora).

Você trabalhar a questão do negro, étnico, o Brasil com sua presença do povo africano é fundamental que se estude. [...] Então o que eu acho fundamental hoje, é o estudante entender essa diversidade, estar aberto para a diversidade, e não para padrões específicos disso ou daquilo, mas a possibilidade de entender o que se tem e talvez isso sim seja fundamental (Dalva – professora formadora).

Com base nas falas acima, foi possível depreender que, para formar um professor de dança, não se pode abandonar uma concepção que tenha um compromisso com o social, e que, portanto, priorize trabalhar a autonomia, que promova o contato com as diferentes culturas e que favoreça os processos de ensino e aprendizagem em dança.

Tais aspectos estiveram presentes na fala de Antonio, quando ele afirma que, na formação em dança, não pode faltar um compromisso com o social, assim como se deve favorecer a autonomia e promover o contato com as diferenças. Sua fala converge com o que relata Berenice ao descrever os eixos trabalhados no decorrer do curso, tais como aprender a ser e a conviver, e o encontro com as diferenças e as matrizes populares e africanas. Essa mesma visão dialoga e se confirma com a fala de Dalva, ao salientar a importância de o estudante estar aberto para a diversidade. Embora as falas apontem para aspectos diversos, fica evidenciada uma convergência no sentido de expressar uma concepção de formação em dança, que se estabelece a partir da autonomia, que se volte para

aspectos sociais e que garanta o contato com as diferenças e a pluralidade cultural.

Ainda sobre o que não se pode abrir mão em um processo formativo em dança, duas falas, em especial, conforme verificaremos a seguir, trouxeram para o centro do debate a importância da criação em arte em diálogo com a docência. A primeira aponta para a necessidade da compreensão e da experiência da dança enquanto arte, assim como a entrada na educação básica e todas as nuances que configuram o espaço escolar. A segunda ressalta a importância da experiência da criação, indispensável na prática docente.

[...] uma entrada no teatro é necessária. Eu falo teatro muito mais como o espaço de apresentação, que pode ser na rua, qualquer espaço que seja privilegiado de apresentação, de cultura, então esse lugar da compreensão da dança como arte, eu acho fundamental. E das múltiplas possibilidades, como manifestação cultural. Então essa inserção eu acho que ela tem que ser a primeira de compreensão, e a entrada hiper potencializada no ensino básico, e aí dentro de todas as compreensões do ensino básico (Celina – vice-coordenadora).

A experiência da criação. Processos criativos onde ele passa por isso que eu falo essa coisa que pica, que deixa você criador em qualquer instância, porque quando você está motivado como criador você se sai em qualquer situação, a situação mais adversa você como professor, chega numa sala de aula, no município ou em uma escola bem pobre que não tem nada, se você é um criador você transforma aquela aula numa coisa maravilhosa (Carolina – professora formadora).

A partir dos relatos acima, foi possível perceber que as professoras apontam como imprescindível na formação do professor de dança a compreensão dela enquanto arte e a importância da experiência desse saber fazer em dança, o que, a nosso ver, se configura como uma convergência. Um professor de dança que vivenciou experiências de criação em arte/dança poderá vir a propor ações criativas nas escolas, ainda que o ambiente escolar possa ser desafiador (Rangel, 2016). O fato é que, em ambas as falas, há uma tentativa explícita em fazer dialogar com a formação em dança com a docência.

Portanto, mais uma vez recorremos ao conceito de base de conhecimento profissional docente (Shulman, 2014). Acreditamos que a experiência no campo artístico, que conforme defendemos, pode ocorrer na perspectiva da artesanaria (Schön, 2000), se configura como o conhecimento pedagógico do conteúdo em dança (Shulman, 2014). No caso da dança, esse conhecimento consiste na compreensão dela enquanto arte (Marques, 2012), bem como na vivência no campo artístico, que envolve “a experiência da criação” (Carolina). Ao lado desses aspectos, há uma explícita referência à escola, seja no sentido de experimentar a docência, seja no sentido de insurgir com proposições criativas, ainda que em um ambiente desafiador.

Afirmamos, ainda, que ao entrar na escola, a dança passa a se articular com o ensino e, por isso, não é possível pensar a formação em dança sem fazer o esforço de pensar também no conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Estar em um “espaço privilegiado de apresentação” é tão importante quanto vivenciar uma entrada “hiper potencializada no ensino básico” (Celina); essas vivências não são excludentes, mas necessárias para aqueles que futuramente poderão vir a atuar com a docência em dança. Defendemos que, somente a partir dessa articulação, será possível pensar em outros sentidos possíveis de dança na escola.

No âmbito da mesma questão, Fabrício ressalta a importância da vivência na escola no decorrer do processo formativo dos futuros professores. Vejamos:

Uma delas é esse contato com a escola. É fundamental. Na licenciatura é imprescindível que o aluno entre na sala de aula e passe por todos os procedimentos, desde observação, até finalmente uma proposição de atividades e que ele reflita sobre as dificuldades, todas, que ele tem dentro desse contato, desse diálogo com a instituição, os professores, os alunos, com a comunidade (Fabrício – professor formador).

Como argumentamos, compreende a escola como um importante espaço formativo. Experimentar a docência de forma acompanhada permite agregar conhecimentos necessários e imprescindíveis na formação inicial do futuro professor de dança. Ressaltamos ainda que o contato com a escola, futuro campo de atuação profissional, permite ao estudante sedimentar sua base de conhecimento profissional docente que, de acordo com Shulman (2014), compreende um corpo de conhecimentos e habilidades para a formação do professor.

Até aqui seguimos os passos dos formadores, atentas aos aspectos citados por eles no que se refere ao que seria relevante no processo formativo dos professores em formação inicial. Assim, foi evidenciado o esforço em buscar a aproximação entre a arte e a docência, tentando garantir o que é específico da arte, seus processos criativos e suas diversas formas de manifestação, assim como o que é específico da docência, da escola e do ensino.

Trazemos para o debate as entrevistas realizadas com os futuros professores de dança. Os depoimentos que revelam suas visões acerca da formação inicial, assim como da docência, constituíram-se em um rico material de análise, o que justifica sua transcrição a seguir:

Trabalhamos com processos de amostragem, de criação e compartilhamento das criações. E através disso, o coletivo vai dando um direcionamento (Alessandra – professora em formação inicial).

Tem textos, aulas práticas, tem um pouco da vivência deles, rodas de diálogos pra saber a nossa vivência, como é que eu vou articular essa experiência com a experiência do professor que está mediando as aulas (Andreia – professora em formação inicial).

Nos 2 primeiros anos, a gente tem o foco em criação de repertório [de dança], são as aulas mais práticas, processos criativos. [...] a gente experiencia com os colegas, tem prática solística com o bacharelado. Quando a gente entra para o processo educacional, a gente consegue minimamente compreender os acessos pra formação... Aí começa os processos pedagógicos com os professores na sala (Caio – professor em formação inicial).

Sobre o que os professores fazem para ensinar, Alessandra ressalta os processos de amostragem, criação e compartilhamento. Já o relato de Andreia destaca o uso de textos, aulas práticas, e rodas de diálogos para troca de experiências entre estudantes e formadores. Noutra perspectiva, a fala de Caio põe em relevo a criação de repertório, aulas práticas e processos criativos. Ele ainda aponta a formação voltada para o processo educacional que aborda os processos pedagógicos em sala com os professores. De algum modo, os depoimentos convergem quando destacam os aspectos de criação e compartilhamento, o que deixa ver uma concepção de formação em dança mais interativa e colaborativa.

Recorremos à proposta formativa desenvolvida no ateliê e defendemos que ela seja nuclear para a formação do professor de dança. Isso porque o processo de ensino e aprendizagem proposto no ateliê decorre da experimentação, em um percurso colaborativo, tal como os aspectos apontados pelos estudantes, futuros professores. Os processos de amostragem, as rodas de diálogo para troca de experiências, assim como a criação de repertórios de dança, são ações concretas, relatadas pelos estudantes, e que também podem ser desenvolvidas na proposição do ateliê, tal como defende Schön (2000).

Ainda sobre o que não pode faltar, ou sobre o que seria imprescindível em um curso de licenciatura em dança, os depoimentos ressaltaram a importância da prática da dança, que não necessariamente se refere a uma técnica de dança fechada, mas de um conhecimento que esteja em diálogo com a reflexão e com os saberes que configuram outros campos de conhecimento. As próximas falas tratam dessa consideração:

Uma reflexão crítica e uma prática. A reflexão seriam todos os conceitos, sejam eles da pedagogia, da filosofia, da área da história, da antropologia, [todos] têm colaborado muito. Então reconhecer primeiro essa base semântica epistemológica. [...] não pode faltar esse conhecimento das teorias e dos conceitos que vão fundamentar o ensino e a prática disso. E a prática ela não precisa ser ao pé da técnica especificamente, de uma técnica fechada, sistematizada. Ela pode ampliar os conhecimentos e fazer, inclusive, conexões (Daniel – professor formador).

Prática. Para o fazer. Uma das questões, na época que eu me formei aqui, é que era só prática. Era Dança Moderna 1, 2, 3, 4, 5, 6. Era muito desgastante, a gente tinha pouco acesso aos estudos mais teóricos, mais epistemológicos. E no mercado aí fora, os estudantes quando saíam daqui, não eram oportunizados porque eles não tinham a vivência, a experiência prática da dança, das estéticas de dança. E eu acho que isso foi um problema muito sério que a escola passou durante um determinado momento (Marília – professora formadora).

Os depoimentos de Daniel e Marília tocam em um ponto importante – a dança em diálogo com outros campos de conhecimento e seus respectivos conceitos e teorias. Nesse caso, a prática não necessariamente se refere a uma técnica de dança específica, mas pode partir de uma experiência e “ampliar” e fazer “conexões” (Daniel), o que parece ser um propósito de formação mais ampliada em (re)ligação com os diferentes contextos possíveis de atuação do professor de dança. O depoimento de Marília relata que não foi sempre assim: durante algum tempo, na instituição, a experiência da dança ainda estava restrita aos estilos específicos, o que de acordo com o relato trazia uma questão “desgastante” para a formação.

As falas dos professores revelam que hoje parece haver um esforço para se pensar uma formação em dança em conexão com outros campos do conhecimento. Experienciar a dança a partir da troca de diferentes conceitos e teorias pode pôr em relevo uma perspectiva de dança mais plural, conforme apontamos há pouco. O fato é que a instituição tem promovido mudanças no que se refere à formação desenvolvida e, atualmente, devido às alterações legais, às mudanças do perfil do aluno, e com a aproximação entre a universidade e a escola básica, o curso de licenciatura em dança parece estar mais atento às questões da contemporaneidade, com uma proposição de formação em dança que se estabelece a partir da colaboração. Isso porque, conforme relatamos, uma instituição não é



algo estático no tempo: ela se movimenta e suas transformações são promovidas pelos sujeitos que dela participam.

Na busca por compreender o que não pode faltar nas experiências formativas desenvolvidas pelo curso de licenciatura em dança investigado, perguntamos aos formadores coordenadores e professores o que eles priorizam na formação do professor de dança. Também buscamos ouvir os estudantes e indagamos sobre o que seus professores faziam para ensinar. Foi possível compreender que eles priorizam o compromisso com o social, a autonomia do estudante, o contato com as diferentes culturas e ainda buscam favorecer os processos de ensino e aprendizagem em dança.

## Conclusões

Buscamos compreender a formação inicial do professor de dança no âmbito de uma Universidade Pública, com trajetória consolidada na área. Essa escolha intencional nos permitiu constatar um percurso revelador de experiência, de referências teóricas na área, assim como de seu pioneirismo no campo da formação do professor de dança.

Por meio das entrevistas narrativas, foi possível compreender as visões dos sujeitos da pesquisa acerca da formação inicial do professor de dança para o contexto escolar, bem como das suas compreensões acerca das concepções e práticas de formação em curso. Sendo o marco teórico a epistemologia da prática, verificamos elementos da prática reflexiva na formação do professor de dança para o contexto escolar, no seio da instituição investigada. Essa perspectiva formativa, que requer uma conformação que priorize a experimentação, os processos criativos, a reflexão e o trabalho colaborativo se expressa como o próprio conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança.

Temos argumentado que os processos de ensino e aprendizagem em dança dialogam e encontram aderência com a perspectiva do ateliê e da prática reflexiva, visto que se desenvolvem a partir da experimentação, da repetição, imbuídos de uma atitude de análise e investigação. Nesse sentido, destacamos o ponto da reflexão dos elementos que compõem a linguagem da dança, evidenciado nos relatos. Estabelecer, assim, uma relação reflexiva com a prática, a partir da ação, também são modos de ensino e aprendizagem que se articulam com a proposta da prática reflexiva.

Destacamos que a dança, ao inserir-se no contexto escolar, passa a dialogar com o ensino, por isso temos defendido a necessidade de se construir uma base de conhecimento profissional docente para o professor de dança, em especial o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Esse conceito revela justamente o amálgama dessas duas dimensões, que já não se encontram separadas, mas sim unificadas e compõem as ações dos professores de dança no momento do ensino no contexto escolar. Logo, conhecer profundamente os conteúdos do campo da dança são tão importantes como saber ensiná-los.

Compreendemos que essa seja a especificidade do professor de dança na escola, e que, portanto, justifica a sua presença enquanto profissional do ensino de dança na escola, dentro do componente curricular arte. Para além dos conhecimentos específicos da dança e da arte, ensinar requer conhecimentos específicos do campo da educação, como a didática, por exemplo, que se

destina aos pressupostos teórico-metodológicos do ensinar e aprender.

A partir dos achados do estudo, percebemos que os formadores compreendem a necessidade da construção desses saberes/fazeres específicos dos professores de dança para o contexto escolar e, portanto, defendem a aproximação entre a universidade e a escola. Esses espaços entrelaçados permitem formular conhecimentos ainda na formação inicial, por meio do trabalho colaborativo entre professores em formação inicial e outros mais experientes, em ambiente de baixo risco, estabelecendo uma relação reflexiva com a prática, assim como defende Schön (2000) na epistemologia da prática.

A formação do professor de dança para o contexto escolar que acreditamos e defendemos, afirma-se no seio da epistemologia da prática a partir da perspectiva do ateliê. A defesa se justifica, pois se trata da formação de professores em âmbito artístico e da compreensão da dança enquanto arte. Estabelecer uma relação reflexiva com a prática não só pode contemplar as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem do campo da arte/dança, como também pode favorecer a uma formação mais potente e em diálogo com a contemporaneidade.

A epistemologia da formação do professor de dança para o contexto escolar, a partir da prática reflexiva, permite-nos verificar processos de ensino e aprendizagem em dança que se traduzem como o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor da área. Consideramos ser essa uma especificidade desse profissional, que pode reverberar (quem sabe) em outros sentidos possíveis de dança na escola.

## Referências

BATALHA, Cecília Silvano. *Ensino da dança na escola: concepções e práticas na visão de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/Dceciliasilvano.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Referenciais Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado e licenciatura*. Brasília, abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho e 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base*. Brasília, 2018. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e pesquisa*, v. 28, n.1, p. 11-30, 2002.

E-MEC – Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Consulta Avançada, 2018. <https://emec.mec.gov.br/emec/nova-index/consulta-avancada>

MARQUES, Isabel Azevedo. *Dançando na escola*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel Azevedo. Oito razões para ensinar dança na escola. In: ICLE, Gilberto (Org), *Pedagogia da Arte: Entre Lugares da Escola*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2012. p. 57-72

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

RANGEL, Beth. Um pensamento emancipatório que brota do corpo. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 4., 2016. *Anais....* Goiânia: ANDA, 2016. p. 74-84.

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

SOTER, Silvia Câmara. *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*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tSilviaSoter.pdf>

SHULMAN. Lee Shulman. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. *Cadernos Cenpec*. v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2012.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. *Escola de Dança*. <https://danca.ufba.br/pt>

---

### **CECÍLIA SILVANO BATALHA**

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Professora da Educação Básica, Fundação Municipal de Educação de Niterói, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

### **GISELI BARRETO DA CRUZ**

Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Professora, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

### **CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS**

Autora 1 – Participou de todas as etapas da pesquisa; concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; participou ativamente na escrita do artigo.

Autora 2 – Participou de todas as etapas da pesquisa; concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; participou especialmente na orientação do estudo.

## FINANCIAMENTO

Não houve.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo e serão fornecidos se solicitados.

## COMO CITAR ESTE ARTIGO

BATALHA, Cecília Silvani; CRUZ, Giseli Barreto da. Formação do professor de dança para o contexto escolar: visões e realizações no passo da experiência. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e84257, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84257>

*O presente artigo foi revisado por Barbara Cecília Kreischer. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 09/01/2022

**Aprovado:** 07/05/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

