

A inserção da dança no contexto escolar: os caminhos de formação do professor de Dança

Carolina Romano de Andrade*
Kathya Maria Ayres de Godoy**

Resumo

O artigo apresenta uma história estrutural e evolutiva dos caminhos formativos da dança no Brasil dentro do contexto escolar. Para isso, parte-se do pressuposto que formação é uma ação proveniente da relação entre a formação inicial, vivências pessoais e profissionais do indivíduo. Sob essa ótica, é apresentada a origem: a) dos diversos tipos de formação dos professores que hoje trabalham com dança na escola; b) da inserção da dança na educação formal; c) dos múltiplos espaços destinados à formação do professor de Dança, entre os quais: as escolas técnicas; as escolas não formais e os cursos de graduação em Dança. Isto posto, pretende-se que este estudo contribua para a reflexão da trajetória de legitimação do professor de dança no contexto escolar.

Palavras-chave: dança, educação, formação de professor.

The inclusion of dance in the school: ways to the formation of the dance teacher

Abstract

This paper presents a structural and evolutionary history of the formative paths of dance in Brazil within the school context. It is assumed that formation is an action from the relationship between initial formation, personal and professional experiences. In this way, we present the origin: a) of the various types of teacher education that currently work with dance in school; b) of the insertion of dance in formal education c) of the multiple spaces to dance teachers training, including: technique schools; non-formal schools and undergraduate courses in dance. After all, this study is a contribution to the thought of the legitimation trajectory of dance teachers in the school context.

Keywords: dance, education, teacher training.

* Doutora em Artes- IA-Unesp (2016) e membro do grupo de pesquisa *Dança: Estética e Educação* (GPDEE-IA/Unesp) liderado pela Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy. E-mail: carolromano@hotmail.com.

Coordenadora do Bacharelado e da Licenciatura em Arte-Teatro, IA-Unesp e líder do grupo de pesquisa *Dança: Estética e Educação* (GPDEE-IA/Unesp). E-mail: kathia.ivo@terra.com.br.

Para começar a contar uma história

Para elaborar este artigo, partimos da pergunta: “Que tipo de formação o profissional que trabalha atualmente com Dança na escola possui?”, que surgiu a partir das nossas reflexões sobre o texto *Formar professores como profissionais reflexivos* (SCHÖN, 1992, p. 80), que traz em seu contexto o questionamento “Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?”. A ideia foi aproximar a pergunta de Donald Schön (1992) de nosso universo de atuação profissional, a dança.

Isto posto, compreendemos como formação como uma ação proveniente da experiência, das histórias pessoais, do contexto e também da formação que o professor teve quando aluno. Esse último aspecto se aproxima ao conceito explicitado no Parecer CNE-CP nº 9.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. (BRASIL, 2002, p. 30).

À vista disso, buscamos um paralelo ao processo de formação de professores de dança, em que muitas vezes os saberes em dança (GODOY, 2013) começam a ser construídos desde as primeiras vivências em apreciação estética, assistindo a espetáculos e possivelmente, aprendendo os passos iniciais em uma academia de dança. Deste modo, quando abordamos formação em dança, não estamos nos restringindo ao curso de licenciatura, mas também a um contexto sociocultural e da própria formação adquirida como ser humano. Nesse aspecto, Nóvoa (1992, p. 26) salienta que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Para entender os diversos tipos de formação dos professores que hoje trabalham com dança na escola, escolhemos expor uma organização cronológica sobre a inserção dessa área do conhecimento no ambiente escolar e apresentar as diversas formações e atuações do professor de dança.

De onde viemos: os primeiros passos da dança a caminho do contexto escolar

Desde a Missão Francesa, no início do século XIX, muitos episódios marcaram a história do ensino Arte e da Dança no Brasil. Para realizar uma retrospectiva sobre o ensino da dança é necessário considerar as contribuições da Educação Física e da Arte, já que a Dança foi oficialmente inserida no universo escolar ligada à Educação Física.

Em 1882, Rui Barbosa defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas, pois evidenciava o viés da saúde, fundamentadas nos princípios de um corpo saudável, sustentador da atividade intelectual. De acordo com Soares (1996), a Educação Física tal como entendemos hoje teve primeiramente o nome de “escolas de ginástica” ou “métodos de ginástica”. Nesse período, o Brasil recebeu influências dos métodos francês, alemão e sueco. Sob essa perspectiva, a ginástica abrangia a prática de marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças, destacando esta última exclusivamente para as mulheres. Dessa maneira, o ensino da Dança no século XIX estava atrelado aos movimentos ginásticos europeus, que formaram a primeira base institucional para a Educação Física moderna no mundo ocidental (BETTI, 1991).

Em 1928, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro) ocorreu a reforma liderada por Fernando de Azevedo, que instituiu para todos os níveis do ensino a Educação Física. Essa reforma ditava sessões de atividades físicas diárias a todos os alunos, reservando-se à mulher “atividades ginásticas leves e próprias para sua condição na sociedade, a fim de preservar o preparado para a maternidade” (BETTI, 1991, p.92). Como exemplo de exercícios físicos adequados para as mulheres estavam, entre outros, a natação e a dança.

A dança na reforma de Fernando de Azevedo era importante como “um método de educação corporal feminina fundamentada na assimilação de um código de movimentos tidos como belos, harmoniosos e graciosos, que permitem às mocinhas a expressão – totalmente “espontânea” – de sua “natureza feminina” (MATHIAS; RUBIO, 2010, p. 279).

Nessa mesma época, o Decreto nº 2940 de 22 de novembro de 1928 coloca a Dança junto com a música nas escolas públicas do então Distrito Federal (RJ), como caráter interpretativo, conforme apresentado

no Art. 439. A comissão de música tinha por fim trabalhar constantemente pelo desenvolvimento da cultura musical popular, devendo para isso, entre outros aspectos “estudar e indicar as obras musicas susceptíveis de interpretação, pelos exercícios de gymnastica rythmica e bailados, nas escolas públicas” (BRASIL, 1928, grafia da época).

A relação com a dança nesse decreto se estabelece pelo viés de criação musical e com o fim de preparar corpos de bailados por meio da coreografia e da ginástica rítmica. Por trás dessa institucionalização e da valorização da cultura musical popular havia um discurso de caráter civilizador. O intuito era construir uma nação, moralizando e disciplinando o povo, a fim de desenvolver um “gosto estético” nas classes populares. Um perfil doutrina do redito social, já que a arte consolidava

[...] no novo código de educação, as representações dramáticas, a música e a **dança** não entraram apenas como divertimento nos programas de festas e reuniões escolares, mas se integraram, como num corpo de doutrina, no novo sistema com que a escola, aproveitando a arte na sua função social, como um auxiliar maravilhoso na obra de educação, poderá contribuir para aprofundar e consolidar as bases espirituais de nossa formação, abrindo a sensibilidade da criança às atividades ideais, capazes de despertá-la e desenvolvê-la, sem prejuízo, antes como proveito das práticas cotidianas. (AZEVEDO, 1958, p. 128-129, grifo nosso).

Dessa maneira, a Dança não possuía um fim em si, mas servia como meio para se alcançar outros objetivos e era vista não só de base para os programas de festas escolares, mas também para restabelecer o equilíbrio entre as atividades motoras e intelectuais das crianças. Outro destaque do período foi o resgate das danças populares, integradas às demais manifestações culturais, para fortalecer um espírito nacional.

Ainda para Azevedo (1958), por meio de exercícios físicos deveria se trabalhar o ritmo de uma obra musical, estabelecendo conexões com a beleza e a plástica do movimento. Esse pensamento demonstra laços entre os ritmos corporal e musical, de acordo com a influência da ginástica criada por Dalcroze (1865-1950). A denominação de ginástica nessa época era uma combinação do que hoje conhecemos como ginástica rítmica e dança, sob as influências das técnicas difundidas por Isadora Duncan (1878-1927), Rudolf Laban (1879-1958) e Jacques Dalcroze. De acordo com Ehrenberg (2008, p. 29), o uso do termo ginástico é referente à fase em que dança e ginástica “confundem-se e completam-se durante longo período de vivência da

Educação Física nas escolas, até que uma ruptura mais clara ocorre somente por volta de 1960”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o Ensino Primário e Médio. Depois dessa, poucas mudanças significativas ocorreram no ensino da Arte e da Educação Física até da promulgação da Lei nº 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, que ditava no:

Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971, não paginado).

A partir da referida lei, houve necessidade de uma política de formação de professores de Arte que atuassem na escola naquele momento. Anteriormente, no tocante à formação de professores, o decreto-lei.1.190, de 4 de abril de 1939, trouxe o modelo que ficou conhecido como 3+1. De acordo com Godoy (2003), os três primeiros anos voltados para o estudo das disciplinas específicas, e um ano para a formação didática. Tendo em vista a busca do aprimoramento do professor, ocorreram mudanças, de acordo com a Lei nº 5.692/71 que previa:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a. no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b. no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c. em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Essa exigência reforçou a criação de cursos de licenciatura curta em Educação Artística, que seriam responsáveis pela formação desse professor. A intenção era cumprir a demanda por professores de Arte determinada na lei. Por isso, era preciso que a formação fosse curta.

Os currículos de Arte atendiam as orientações da resolução nº 23/73 do Conselho Federal de Educação, que definia a organização dos cursos de

Educação Artística. Os cursos eram divididos em bacharelado e licenciatura, sendo que as licenciaturas teriam as modalidades curta e/ou plena. A licenciatura curta evidenciava a formação do professor de 1º grau, com estudos mínimos nas áreas de Desenho, Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, e visava a uma abordagem integrada e polivalente nas diversas linguagens da Arte.

A licenciatura plena formava professores para o ensino de 1º e 2º graus, com habilitação em uma das quatro áreas específicas. A intenção da formação polivalente em Arte entre os anos 70 e 80 era que o professor, vindo de diversas formações na área, trabalhasse para integrar as diversas linguagens, mas sem a preocupação aprofundada dos conhecimentos específicos.

Dessa maneira, foi proposta a ideia de polivalência nas Artes, como desígnio de firmar um núcleo comum nos currículos. Se por um lado essa formação colocava mais profissionais no mercado, por outro estimulava uma formação superficial no intuito de habilitar os professores nas diversas áreas da Arte. “Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma área”. (BRASIL, 1998, p. 27)

Sob esse contexto, a Dança é “[...] presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos estados, como parte da Educação Física (prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro)” (BRASIL, 1998, p. 27). Ou seja, a Dança não possuía um campo próprio de atuação, conforme podemos observar no documento, nas especificações do Artigo 7º da Lei nº 5.692/71, voltado para o ensino de 2º Grau, publicado em 1978.

Pela apreciação da figura 1, é possível perceber que a dança naquele momento esteve atrelada aos princípios da Educação Física, voltada para o lazer e recreação e vinculada à proteção e reabilitação da saúde. Entre outras perspectivas, a dança conectada ao aspecto educacional, ligava-se a um corpo fisicamente ativo, saudável e disciplinado. A expressão individual e a integração social da Educação Física, nesse momento, compõem um plano de adesão nacionalista, como destacado no documento “as danças folclóricas e os desportos colaboram na conscientização dos valores socioculturais e integram seu ESTADO e sua NAÇÃO no contexto universal” (BRASIL, 1978, p. 43). Seus princípios eram relacionados à formação integral “através do desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1978, p. 39).

EDUCAÇÃO FÍSICA X INTEGRAÇÃO CURRICULAR

FIGURA 1

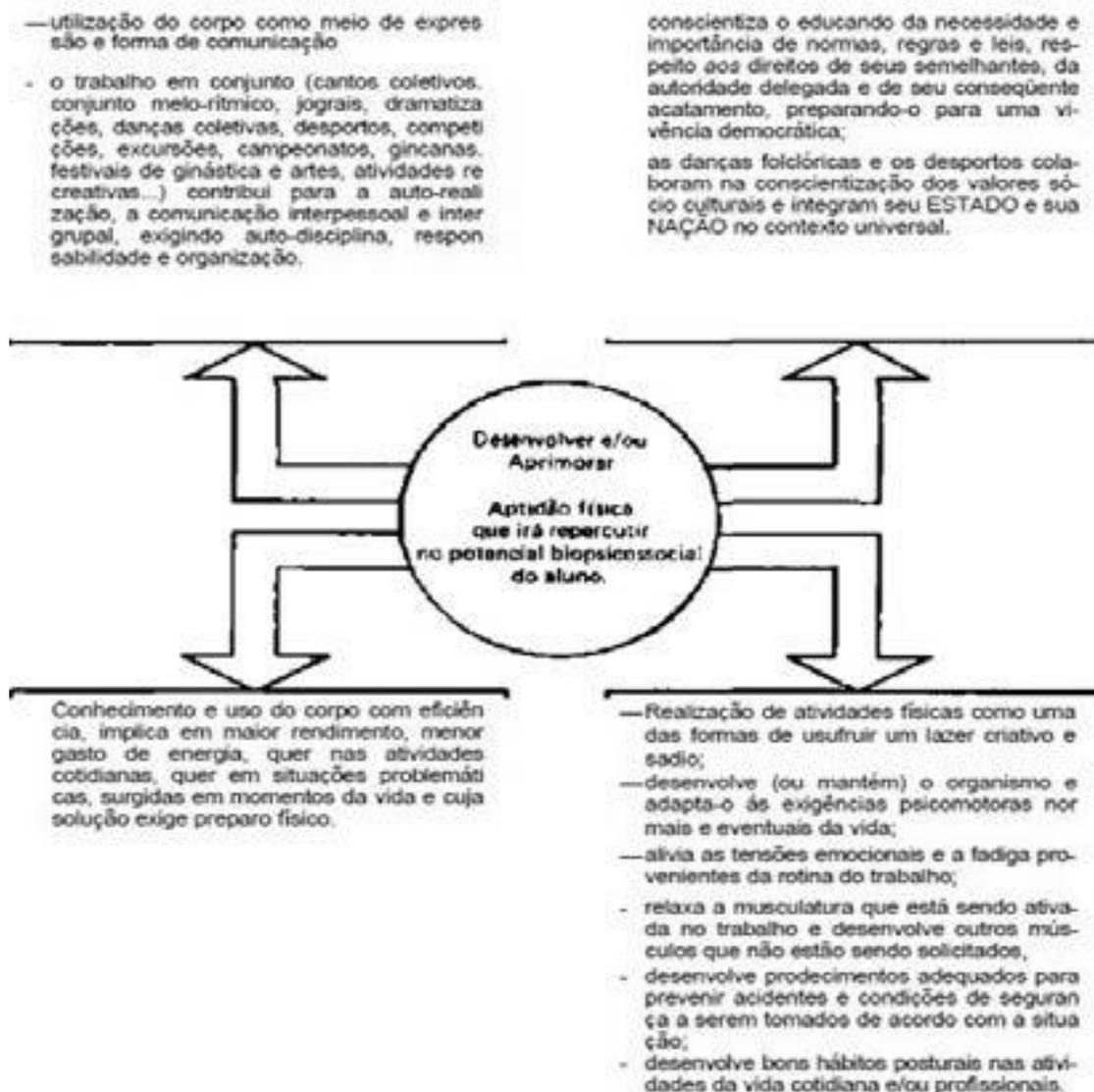


Figura 1 - Educação Física X Integração Curricular.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento do Ensino Médio. O Artigo 7º da Lei nº 5.692/71 no Ensino de 2º Grau. Brasília: MEC, 1978. p. 43.

Com base nas perspectivas históricas apresentadas, observamos que a dança esteve/está presente em momentos e contextos diversos nas atividades escolares, passando por adaptações e quase sempre agregada às demais linguagens. As propostas de reformulação e inserção da dança apresentadas ao longo da história propiciaram um caminho para reconhecer a dança como arte e área de conhecimento, que refletiram diretamente na formação do professor.

O que podemos destacar é que a formação de professores para dança é composta por diferentes origens de formação, ela não é exclusiva das escolas formais (cursos técnicos e faculdades), que necessitam de “reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas” (GASPAR, 2002, p. 171). Pode também, ocorrer também em espaços não formais como: escolas de dança, academias, estúdios, clubes, e ainda nos espaços informais.

Sob esse viés apresentamos adiante, qual o papel desses espaços na formação do profissional que trabalha com Dança, entre os quais: as escolas técnicas; as escolas não formais e os cursos de graduação de Dança.

Por onde passamos: os caminhos para chegar a ser professor de dança

No Brasil, o ensino específico de dança, teve seu início associado ao *ballet* por meio da Escola Municipal de Bailados do Rio de Janeiro, no ano de 1927, por Maria Olenewa. As perspectivas de atuação da escola de bailados se ampliaram em 1931, quando o Prefeito Adolpho Bergamini assinou os decretos nº 3.506 e nº 3.507, que oficializavam a Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Pereira (2003, p. 92) aponta que essa escola permitiu que acontecesse uma continuidade de formação de dança no Brasil estabelecendo um marco. Foi propulsora e incentivadora de novas “companhias profissionais de dança, coreógrafos, bailarinos, professores, e também de um público que cada vez mais habituado a assistir *ballet*”. Posteriormente, em 1936, esse incentivo culminou na fundação do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro com alunos vindos da escola de bailados.

Siqueira (2006) ainda destaca que no ano de 1940, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pela primeira vez a dança recebeu *status* de disciplina. Helenita Sá Earp incluiu no currículo do curso de Educação Física a ginástica rítmica, que posteriormente tornou-se Dança. Cerbino e Brum (2013) esclarecem que dessa iniciativa surgiu o Grupo Dança da UFRJ, inicialmente como suporte para as atividades curriculares e extracurriculares dessa disciplina e posteriormente se tornou um campo de pesquisa, culminando na criação dos cursos de bacharelado e licenciatura dessa universidade. De acordo com Gualter (2000, p. 26), Helenita criou

[...] uma proposta de ensino e criação que consiste numa teoria inédita de dança calcada nos princípios que regem a ação corporal, a partir dos estudos dos parâmetros movimento, espaço, forma e dinâmica, tempo onde o corpo referencial permanente está constantemente envolvido em descobertas, das quais a técnica e a criatividade jamais se desvinculam .

Enquanto no Rio de Janeiro a dança se consolidava, em São Paulo a iniciativa da formação do Balé do IV Centenário foi a gênese do que viria ser a companhia oficial da cidade. Anterior à criação da companhia, em 1940, foi fundada na cidade de São Paulo a Escola Municipal de Bailados (EMB) e somente em 1968 ocorreu oficialmente a criação do Corpo de Baile do Theatro Municipal, com o elenco em sua maioria oriundo da escola de bailados. De acordo com o decreto nº 2394, de 10 de fevereiro de 1954, que regulamenta a Escola de Bailado criada pelo decreto-lei nº 430, de 8 de julho de 1947:

Art. 11º A Escola de Bailado, subordinada à Divisão de Expansão Cultural, do Departamento de Cultura, da Secretaria de Educação e Cultura, tem por fim incentivar o cultivo da dança e formar o Corpo de Baile Municipal.

Nesse momento, o foco de ensino das escolas de bailados era a preparação profissional de bailarinos para o corpo de baile. Os bailarinos mais velhos ou que por algum motivo não podiam mais dançar “[...] optavam, em geral, por continuar suas atividades profissionais exercendo o magistério de dança” (AQUINO, 2003, p. 37).

Aos poucos, o intuito das escolas voltou-se para o ensino profissionalizante. Além da iniciação à dança, esses espaços tiveram como papel começar a formação técnica/artística do futuro profissional da dança. Cabe ressaltar que muitos desses profissionais formados nas escolas de dança tornaram-se produtores culturais, coreógrafos, cenógrafos, iluminadores, figurinistas, entre outras profissões voltadas aos bastidores da dança.

Nos artigos do decreto nº 3431, de 2 de Janeiro de 1957, conferimos que o quadro de professores da escola de bailado era dividido em professor coreógrafo, assistente de coreógrafo e professor auxiliar. Dentre as competências desses profissionais, destaco:

Art. 9º – COMPETE AO PROFESSOR COREÓGRAFO:

a. ministrar aulas e fazer coreografias;

- b. organizar, de acordo com o Encarregado de Serviço, os horários das aulas da Escola e do Corpo de Baile, mantendo um clima de harmonia geral;
- c. encaminhar ao Encarregado do Serviço todas as sugestões que julgar necessárias ao aperfeiçoamento e execução dos programas;
- d. aprovar e dar sugestões ao plano de aulas apresentado no início do ano letivo, pelos professores auxiliares.

Art. 10º – COMPETE AO ASSISTENTE DO COREÓGRAFO:

- a. assistir o professor coreógrafo durante os trabalhos técnicos;
- b. fazer as anotações e o registro das coreografias marcadas pelo professor coreógrafo;
- c. substituir o professor coreógrafo em seus impedimentos, bem como ministrar as aulas que lhe forem confiadas.

Art. 11º – COMPETE AO PROFESSOR AUXILIAR:

- a. ministrar as aulas que lhe forem confiadas no início do ano letivo;
- b. sujeitar à apreciação do professor coreógrafo o seu plano de aulas, ao qual dará rigoroso cumprimento.

De acordo com a leitura desses decretos, atribuo uma preocupação com a formação do bailarino, com programas e planos de aula previamente definidos pelos professores. E ainda, de acordo com Art. 16º do referido decreto, eram ministradas também aulas teóricas de História da Música e História da Dança, (SÃO PAULO, 1957). Esse formato prevaleceu até a década de 70.

Além desses espaços acima destacados, o ensino de dança também ocorre/ocorreu em estúdios idealizados pelos bailarinos egressos desses dois centros de formação do Rio de Janeiro e São Paulo, voltados, em sua maioria, para cursos livres de *ballet* clássico.

De acordo com Zaniolo (2008), nos anos 70 surgiram perto do país as chamadas escolas de dança de nível técnico, concebidas e reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), porém fundadas em sua maioria por iniciativa privada.

Atualmente as escolas técnicas de dança, fazem parte do nível médio de ensino, nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal e constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Esses cursos objetivam habilitar o aluno com conhecimentos teóricos e prá-

ticos a fim de obter um acesso imediato ao mercado de trabalho. O técnico em dança é parte do eixo tecnológico, produção cultural e *design*, e de acordo com a Resolução nº 03/2008 do CNE, o egresso pode desenvolver:

[...] atividades ligadas à criação e execução de dança, atuando como bailarino, dançarino, diretor ou assistente de palco e contrarregra. Domina os diferentes gêneros e estilos de dança. Emprega técnicas de dança e recursos de improvisação, em espaços cênicos, como formas de expressão corporal. (BRASIL, 2008).

Como sugestões para a formação, são apresentadas:

Tabela 1 - Formação do Técnico em Dança

Possibilidades de Temas a Serem Abordados da Formação	Possibilidades de Atuação	Infraestrutura Recomendada
<ul style="list-style-type: none"> • Noções de história da dança • Formas de expressão corporal • Métodos, técnicas e recursos de improvisação • Espaço cênico, ritmo e movimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Casas de espetáculo, teatros e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura • Corpos de baile • Festivais, mostras e eventos de naturezas diversas • Instituições públicas e privadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca com acervo específico e atualizado • Laboratório de informática com programas específicos • Laboratórios didáticos: espaços de dança

Fonte: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_producao_cultural_design/t_danca.php>. Acesso em: 30 out. 2015.

Zaniolo (2008) destaca que a maioria das escolas particulares de dança na década de 70 não conseguiu obter os recursos necessários para atender às exigências para o seu credenciamento como escola técnica junto ao MEC, porém continuaram a funcionar como escolas livres de dança. Parte dessas escolas livres, vislumbrando apresentar uma metodologia de dança, direcionou seu ensino a métodos de *ballet* ligados às grandes escolas internacionais, como a Royal Academy of Dance (Inglaterra), os Métodos Cubano, Francês, Cecchetti (italiano), Bournonville (Dinamarquês); Balanchine (americano); a instituição Russa Vaganova, entre outros.

Esses métodos de ensino têm como base *o ballet*, e se diferem pela maneira que esta técnica de dança é ensinada. Além disso, alguns deles têm

a preocupação de formar o professor de dança que atuará nas escolas livres, consideradas educação não formal.

A adesão aos métodos de *ballet* no Brasil foi tão grande que, com o objetivo de outros conhecerem a metodologia aplicada na Rússia, o diretor artístico do Teatro Bolshoi, Alexander Bogatyrev, desenvolveu um projeto que reproduzia as mesmas características da Escola Coreográfica de Moscou, e o implantou no ano 2000 na cidade de Joinville sob o nome de Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. A escola, além de formar bailarinos, mantém programas educativos de dança e de formação de plateia.

No campo da formação para a dança, no Estado de São Paulo, destaca as ações da São Paulo Companhia de dança (SPCD) que, além de manter uma companhia estável desde janeiro de 2008, possui uma preocupação com formação e memória, com o incentivo a mapeamentos de dança, produção de documentários, livros, entre outros, que também servem de suporte para o programa educativo da companhia.

Essa preocupação com a educação na dança ocorreu porque durante muitos anos os professores que se “formavam” nas escolas livres normalmente não tinham uma preparação específica para ensinar dança, e acabavam por privilegiar a técnica, reproduzir modelos que aprenderam com seus professores, “o professor, que ora é bailarino/professor, ora coreógrafo/professor, a grande referência a ser imitada, tendo no domínio da técnica e de habilidades a sua metodologia” (BRASILEIRO, 2003, p. 54).

Embora a formação específica do professor de dança para a escola formal ocorra na Licenciatura em Dança, na prática, tanto professores de Educação Física, licenciados em Pedagogia ou Escola Normal, como os licenciados nas outras linguagens de Arte vêm trabalhando com dança nas escolas (BRASIL, 1998, p. 29).

O que mais observamos atualmente na escola é uma inserção de dança nas disciplinas de Arte e Educação Física, nas quais um ou outro professor trabalha a dança por iniciativa própria. Isso ocorre porque na prática muitos profissionais que ensinam dança na escola possuem formação na área através de academias, cursos livres, ou tiveram alguma experiência na área.

Ou seja, muitos profissionais não possuem uma graduação que se relaciona diretamente à dança. Sob esse assunto, Monte (2003) expõe que a formação do profissional da dança possui três caminhos: a educação formal, a não formal e a mista, esta última composta por experiência prática como

bailarino e professor de dança, conjugada a uma formação superior em Dança ou outra área.

Dessa maneira, a formação dos professores de dança no Brasil não apresenta uma única forma e pode ser obtida de muitas maneiras, como explicitado: na educação informal, no ensino superior, em escolas ou academias credenciadas pelo MEC (cursos técnicos), em cursos livres (educação não formal). Sobre este último,

O processo de educação não formal de professores de dança pode ser operacionalizado através de vivências práticas com profissionais que possuem grande experiência no ramo, principalmente em academias não credenciadas. Este tipo de formação encontra amparo legal no decreto nº. 82.385 de 05 de outubro de 1978, anexo à lei dos artistas (nº. 6.533, de 24 de maio de 1978), o qual descreve que o detentor de registro profissional de bailarino ou dançarino pode ministrar aulas de dança em academias ou escolas de dança, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação, obedecidas às condições para registro de professor. (MONTE, 2003, p. 12).

Apesar de não haver um modelo único para a formação profissional dos professores de dança, atualmente existe uma preocupação na qualificação dos profissionais. Em busca de suprir essa lacuna na formação e habilitar profissionais para o ensino formal, surgem os cursos de graduação que destacamos a seguir.

As graduações em Dança: um caminho para a dança na escola

O professor de dança que pretende refletir sobre sua prática necessita conhecer e aprofundar seus conhecimentos em relação ao corpo, à arte, e à própria dança para poder mediar as percepções corporais dos alunos. Dessa maneira, destacamos a importância das graduações em Dança para o aprimoramento desse profissional.

O primeiro curso superior de Dança foi fundado em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o reconhecimento do curso pelo MEC ocorreu apenas em 1962. O curso inicialmente era voltado para o dançarino e o professor de dança, conferindo os diplomas de Magistério Elementar, Dançarino Profissional e Magistério Superior. Segundo Aquino (2003), o curso da UFBA serviu de base para a concepção de currículo mínimo para a formação do profissional de dança; do parecer de nº 641/71, do Conselheiro

Clóvis Salgado; e da posterior resolução s/nde19/08/71, do antigo Conselho Federal de Educação, que regulamentava os cursos superiores no Brasil. O currículo mínimo consistia em conhecimento de anatomia, cinesiologia e fisiologia e música. Os eixos referentes a dança se reuniram em três grandes temáticas: Técnica de Dança, Composição Coreográfica e Improvisação. Esse “modelo” pode ser visto até hoje nos cursos (AQUINO, 2003), como, por exemplo, a licenciatura em Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fundada em 2009.

Muitos anos após o primeiro curso de dança, foi criado o bacharelado/licenciatura em Dança da Unicamp, entre 1985/86 e desde sua concepção apresentou a proposta de oferecer preparação técnica no que tange a consciência e identidade corporal, bem como o incentivo à pesquisa de cultura brasileira e novas técnicas pedagógicas em dança.

Outros cursos de dança foram inaugurados também na década de 80. Em 1985, o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade) criou seu curso de Licenciatura em Dança. Ainda em 1985, foi inaugurada a Licenciatura em Dança na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), em parceria com o Centro Cultural Teatro Guaíra, que posteriormente foi transferida para a Faculdade de Artes do Paraná. Atualmente, a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) abriga o curso citado no Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná.

Após esses precursores, foram criados diversos cursos de licenciatura e bacharelados, como Faculdade Paulista de Artes (1991); Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994 – apenas bacharelado); Universidade de Cruz Alta - RS (1998); Universidade Anhembí Morumbi (1999); Pontifícia Universidade Católica - SP (1999 – Bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo, habilitação em dança); Faculdade Angel Vianna -RJ (2001); Universidade do Estado do Amazonas (2001); Universidade Federal de Viçosa (2002).

Recentemente, em função da Reforma da Educação Superior, que apresentou um plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior, novos cursos superiores em dança foram abertos nos últimos anos, alguns deles nos estados de Goiás, Pernambuco, Porto Alegre, Belo Horizonte, Rio Grande do Norte e Ceará. Em consulta ao *site* do Ministério da Educação, e-MEC, em abril de 2015, estão cadastrados 45 cursos superiores de Dança, sendo doze bacharelados, 32 licenciaturas e um tecnológico.

Os cursos superiores de dança foram responsáveis por uma mudança significativa no panorama da dança no Brasil. Eles figuram em espaços específicos para formação profissional, não só no que tange à produção acadêmica e artística, mas na direção de discussões que apontam para o reconhecimento da dança como linguagem aliada às práticas reflexivas, a partir da percepção sobre o processo de formação. Apesar da possibilidade de trabalhar a dança como linguagem, trazida pela LDB nº 9.394/96, ainda não existem profissionais e cursos universitários suficientemente preparados para trabalhar com dança.

O cenário atual do professor que atua em dança está em processo de mudança. Alguns avanços podem ser destacados, tais como o crescente aumento de Licenciaturas em Dança pelo país, o interesse dos professores das mais variadas áreas em conhecer dança a fim de aplicá-la na escola e a recente Lei nº 13278/2016 que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa nova lei refere-se ao ensino da arte e inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular da educação básica. Além disso, estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes, incluída a necessária e adequada formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica. Dessa maneira, permanece a necessidade de ampliar em quantidade o número de profissionais específicos (professor especialista) na linguagem. Essa é uma ação que demanda tempo, orçamento e políticas públicas adequadas.

Um caminho longo a seguir

Vimos que a formação de professores de dança faz parte de uma construção de longo prazo e envolve além de ações governamentais, o interesse e a iniciativas dos profissionais que buscam se aprimorar na dança.

O que podemos destacar no processo de formação de professores de dança, é que esses profissionais, nem sempre têm ou tiveram formação inicial em arte, ou dança, mas sim, formações diversas, e arriscam a trabalhar com dança porque a vivenciaram de maneira não formal ou informal, em algum momento de sua formação.

Por meio desse artigo, tivemos a oportunidade de apresentar nossa contribuição para a reflexão da trajetória de legitimação do professor de dança no contexto escolar, realizar um panorama da inserção da dança na

escola e os caminhos de formação do professor de dança, com o intuito de olhar retrospectivamente sobre os fatos em busca de futuramente quem sabe repensar as perspectivas para esta formação.

Referências

AQUINO, D. Dança e universidade: desafio à vista. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.). *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003. p. 37-52.

AZEVEDO, F. A. Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história de quatro anos. In :_____. *Obras completas*. v. 7. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos , 1958. 256 p.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. *Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928*. Regulamento do Ensino, Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, DF, 1928.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*, fixou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1971.

_____. *O Artigo 7º da Lei 5.692/71 No Ensino De 2º Grau*. Distrito Federal, 1978.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parecer CNE/CP9/2001 – HOMOLOGADO*. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Brasília, 2002.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 03/2008*. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, 2008.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 6, p. 45-58, 2002/2003.

CERBINO, B.; BRUM, L. *Movimentos da dança carioca: companhias e grupos de 1936 a 2013*. Rio de Janeiro: Jauá, 2013.

EHRENBERG, M. C. *Os currículos de licenciatura em educação física: a dança em questão*. 2008. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. (Org.) *Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência–Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura. 2002. p. 171-184.

GODOY, K. M. A. *Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

_____. O desafio em formar plateia para dança. In: GODOY, K. M. A. (Org.). *Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia*. v. 1. 1.ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. p. 73-76.

GUALTER, K. S. A institucionalização da Dança na UFRJ e a sua disseminação no estado do Rio de Janeiro. In: GUALTER, K. S.; CARDOSO, L. da S (Org.). *I Coletânea de Artigos do Departamento de Arte Corporal*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000.

MATHIAS, M.; RUBIO, K. As práticas corporais femininas em clubes paulistas do início do século XX. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2010.

MONTE, F. C. S. *O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PEREIRA, R. *A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização*. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Decreto n. 430 de 8 de julho de 1947*. Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura, com o desdobramento da Secretaria de Cultura e Higiene, criada pelo Decreto-Lei n.º 333, de 27 de dezembro de 1945, e dá outras providências. São Paulo, 1947.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Decreto nº 3431, de 2 de janeiro de 1957*, Dispõe sobre regulamentação da Escola de Bailado. São Paulo, 1957.

SIQUEIRA, D. C. O. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, suplemento 2, p. 6-12, 1996.

ZANIOLO, L. O. Escola é onde se aprende a ensinar? Debatendo alguns aspectos da formação escolar do profissional da dança. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p. 93-108, jan./jun. 2008.

.....

Recebido em: 13 maio 2016.

Aceito em: 06 set. 2016.