

EM FOCO

ENSINO DE DANÇA
NA PERSPECTIVA DE
PROFESSORAS ATUANTES
EM ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DO RIO
GRANDE DO SUL

*DANCE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE
OF TEACHERS IN STATE PUBLIC SCHOOLS
IN RIO GRANDE DO SUL*

*ENSEÑANZA DE DANZA DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS MAESTROS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS
ESTATALES EN RIO GRANDE DO SUL*

**JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA
VERA BERTONI DOS SANTOS**

CORRÊA, Josiane Gisela Franken; SANTOS, Vera Bertoni dos.
Ensino de dança na perspectiva de professoras atuantes em escolas
públicas estaduais do Rio Grande do Sul.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **227-251**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.33284>

RESUMO

O texto integra uma pesquisa de doutorado que trata da docência em dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. No recorte apresentado, discute-se acerca de elementos estruturantes para a efetivação do ensino de dança no contexto em questão, tendo como escopo teórico os estudos de autores como Veiga (2011), Strazzacappa (2012), Tardif e Lessard (2014), entre outros. Através de uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009), na qual é evidenciada a pesquisa narrativa (SOUZA, 2003), a investigação envolve cinco professoras licenciadas em dança que atuam em escolas de Educação Básica como regentes da disciplina Ensino de Arte – especificidade dança. Nesse sentido, é possível identificar objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, abordagens docentes, formas de avaliação e recursos utilizados no ensino de dança, elementos que compõem as práticas pedagógicas das professoras participantes. E, a partir disso, considerar que a profissão docente em dança no contexto selecionado é marcada pela inventividade e produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam os seus locais de trabalho, desempenham um papel fundamental, pois, junto às suas comunidades, fundam o ensino de dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de Arte. Ensino de Dança. Educação Básica. Docência. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This text is part of a doctoral research that approaches Dance education in state schools in Rio Grande do Sul, Brazil. The section here presented discusses structural elements for the implementation of Dance education in that context, with a theoretical framework based on Veiga (2011), Strazzacappa (2012), Tardif and Lessard (2014), among others. With a methodological bricolage (FORTIN, 2009) focused on narrative research (SOUZA, 2003), this investigation included five professionals who teach Art Education – Dance in primary schools. The text identifies the objectives, content, methodological procedures, teaching approaches, evaluation methods and resources involved in their pedagogical practices. The research showed that Dance education is characterized by the teachers' ingenuity and output and their ability to nurture the relationships that pervade their work environment, playing an essential role as they implement Dance education in state schools in Rio Grande do Sul.

KEYWORDS:

Art Education. Dance Education. Primary Education. Teaching. Pedagogical Practice.

RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación de doctorado que aborda la educación de la danza en las escuelas públicas de Rio Grande do Sul, Brasil. El apartado que aquí se presenta discute elementos estructurales para la implementación de la educación en Danza en ese contexto, con un marco teórico basado en Veiga (2011), Strazzacappa (2012), Tardif y Lessard (2014), entre otros. Con un bricolaje metodológico (FORTIN, 2009) centrado en la investigación narrativa (SOUZA, 2003), esta

PALABRAS CLAVE:

Educación en artes. Educación en Danza. Educación primaria. Enseñanza. Práctica pedagógica.

investigación incluyó a cinco profesionales que imparten Educación Artística - Danza en escuelas primarias. El texto identifica los objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, enfoques de enseñanza, métodos de evaluación y recursos involucrados en sus prácticas pedagógicas. La investigación mostró que la educación en danza se caracteriza por el ingenio y la producción de los profesores y su capacidad para nutrir las relaciones que impregnan su entorno laboral, desempeñando un papel fundamental en la implementación de la educación en danza en las escuelas públicas de Río Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

O TEXTO INTEGRA uma pesquisa de doutorado¹ que trata da docência em dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. No recorte aqui apresentado, temos por objetivo discutir acerca de elementos estruturantes para a efetivação do ensino de dança no contexto estudado, como por exemplo: objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, entre outros aspectos que fazem parte da organização didática no exercício da docência.

A investigação envolve cinco professoras licenciadas em dança, que foram selecionadas dentre as candidatas aprovadas em um concurso público para provimento de vagas de professor de Educação Básica, na disciplina Ensino de Arte – especificidade dança, lançado pela Secretaria Estadual de Educação do RS em 2013. Entre as cinco professoras entrevistadas, duas atuam na cidade de Pelotas e três na cidade de Porto Alegre. Ao oportunizar o ingresso e, conseqüentemente, a atuação dessas docentes por meio da oferta de vagas específicas, esse concurso significou – mesmo que de modo tímido, levando em consideração o número de escolas existentes no Estado² – a implementação da dança como componente curricular da disciplina de Ensino de Arte no ensino público do RS.

Através de uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009), na qual é evidenciada a pesquisa narrativa (SOUZA, 2003), realizamos entrevistas narrativas

1 O texto é resultado da pesquisa de tese intitulada *Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul* (2018), desenvolvida por Josiane Franken Corrêa, sob orientação da professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS).

2 Segundo dados disponíveis na página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação, o Rio Grande do Sul conta com a existência de 10.128 escolas de Educação Básica, das redes de ensino estadual, federal, municipal e privada. Na rede pública estadual, há 2.551 escolas em funcionamento, e apenas oito delas contam com o trabalho de professoras licenciadas em dança. Ver: <http://www.educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>.

(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015) com as participantes, buscando compreender os espaços possíveis de prática de dança na Educação Básica, referentes à inserção das professoras no ambiente de trabalho, sua organização didática e à apropriação das colaboradoras ao contexto da escola.



ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para o entendimento do texto, é relevante mencionar que o convite a cada professora para a participação na pesquisa foi formalizado através de uma carta-convite enviada por e-mail, na qual solicitávamos o envio (em retorno ao e-mail) de cópias digitalizadas de nove fotografias, selecionadas do acervo pessoal da professora convidada, que correspondessem às seguintes legendas:

1. Eu, professora de dança.
2. Ensinar dança envolve...
3. Quando cheguei na escola...
4. Os alunos daquela turma...
5. O lugar onde estou e suas peculiaridades...
6. Nunca me esqueci do dia em que...
7. Minhas inspirações, minhas invenções...
8. A minha aula “dá certo” quando...
9. O antes e o depois de lecionar na escola...

Logo, no momento das entrevistas, portávamos as imagens impressas em folhas de papel fotográfico, identificadas no verso com as respectivas legendas, e explicávamos a estratégia utilizada, convidando as professoras a dispor suas fotografias em uma superfície plana, com as imagens viradas para baixo. A proposta era que a professora escolhesse uma das legendas escritas no verso da imagem e, numa espécie de jogo de cartas, iniciasse a narração de suas vivências relacionadas à dança no contexto escolar sul-rio-grandense.

Ao explicar o motivo da escolha de cada fotografia, as docentes mobilizavam memórias que as transportavam a outros tempos, espaços e práticas, possibilitando, conforme Oliveira (2006, p.186), “o deslocamento de sentidos individuais e coletivos na sociedade e de um grupo social específico”, no caso, as professoras de dança atuantes nas escolas públicas estaduais do RS.

Além disso, captamos as entrevistas em formato audiovisual, produzindo um material que culminou com a montagem do documentário *Nós, professoras de Dança*,³ com direção de Josiane Franken Corrêa e Álvaro Bonadiman Aguiar, contando com a colaboração das participantes da pesquisa. Esse processo teve como base preceitos a/r/tográficos (DIAS; IRWIN, 2013), porém não trataremos deste assunto no fragmento de texto aqui apresentado. Interessamos informar que, em função da produção do documentário, decidimos utilizar no texto os nomes reais das professoras participantes – são elas: Jaciara Jorge, Taís Chaves Prestes, Tainá Albuquerque, Ana Paula Reis, Roberta Campos –, uma vez que a imagem delas está exposta no filme realizado. Todas as professoras assinaram termo de participação na investigação, autorizando a exposição de voz e imagem.

A seguir, as discussões acerca dos elementos estruturantes no ensino de dança nas escolas públicas sul-rio-grandenses, geradas a partir da análise das entrevistas narrativas realizadas com as colaboradoras.

3 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=PD3XYQTsixA&feature=youtu.be>.

OBJETIVOS, CONTEÚDOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PARA QUÊ? O QUÊ? COMO SE ENSINA DANÇA NAS ESCOLAS DO RS?

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um 'ponto de vista aéreo' que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 41)

Segundo Veiga (2011), após apropriar-se da sua função e do novo contexto profissional, cabe ao professor elaborar o seu planejamento, tendo a organização didática como um projeto colaborativo de ação imediata. A confecção desse projeto envolve uma série de indagações a respeito do ensino do componente curricular, sendo algumas delas: "Para quê? O quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?". (VEIGA, 2011, p. 274)

A partir destas e de outras questões, propomos uma reflexão acerca dos elementos estruturantes de uma aula, que são: objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, formas de avaliação, recursos necessários, entre demais aspectos que, na sua reunião e execução, proporcionam a efetivação da prática pedagógica da dança na escola.

É importante salientar que, na prática, esses elementos não podem ser descontextualizados ou desconectados uns dos outros, pois a conjunção destes fatores encontra-se no cerne do trabalho docente em sala de aula, mesmo que o professor não preveja uma ordenação deles no seu planejamento didático.

Em relação ao objetivo do ensino de dança no espaço escolar, identificamos que, compreender a arte e, mais especificamente, a dança, como uma prática artística que cria ao ser humano um meio de expressão é o que as professoras mais buscam através da sua docência.

As colaboradoras concordam que o que diferencia um gesto corporal funcional de um gesto corporal poético, dançado, é a expressão e, nessa perspectiva, é fundamental situar a dança no universo da arte, como sublinha Barreto (2008, p. 77):

[...] ainda que seja impossível negar os múltiplos papéis que a dança assume, em diferentes situações da vida e da história humana, é fundamental situá-la no universo da arte, como expressão estética e como conhecimento sensível que pode ser vivenciado, apreciado e refletido.

Nessa visão, a criação poética de um movimento de dança está diretamente relacionada à expressão do sujeito que cria, sendo esse caráter expressivo responsável pelo toque individual num passo, ou num movimento de dança. Por isso, as indicações de movimento (LABAN, 1978) são influenciadas pelas relações de mundo estabelecidas pelo criador.

Ao discorrer sobre a função da arte, Strazzacappa (2012, p. 40) considera:

A arte existe para que possamos nos expressar. Dizemos por meio dela aquilo que não conseguimos comunicar de outras maneiras. As diversas formas artísticas existem para responder às diferentes necessidades de expressão do ser humano. Uns se manifestam pela música, pelo teatro, outros pela poesia. Há aqueles que se expressam pelas artes plásticas e outros ainda pela dança. Assim, fica claro que a dança vem da necessidade do indivíduo de comunicar algo.

Concomitante à necessidade de expressão individual dos seres humanos, a dança também expressa, através de manifestações culturais e das suas projeções, os hábitos, as crenças e os costumes de determinada cultura. Nessa perspectiva,

a dança pode ser manifestada por meio de espetáculos, mas também “[...] compreende o rito, a religião, as festas populares, as cerimônias”. (STRAZZACAPPA, 2012, p. 43)

A professora Jaciara, em relação aos conteúdos trabalhados durante o ano, afirma fazer o seu esboço de plano de curso partindo da história da arte, da história da dança e da cultura popular, justificando a sua escolha pela crença na história e no registro dos costumes populares como algo que, por retratar os acontecimentos sociais, possibilita a compreensão das manifestações artísticas conforme o período em que foram criadas. Ao exemplificar uma situação em sala de aula, a professora simula uma conversa com os alunos:

A Arte Rupestre simboliza a dança circular, simboliza rituais com dança, com música, e as atividades que eles faziam cotidianamente como caça, feitura de instrumentos, enfim, de uso prático. Hoje a gente não desenha mais em caverna, mas a gente continua retratando o nosso cotidiano.
(Professora Jaciara, Entrevista 10 abr. 2017)

Nesse sentido, Jaciara procura expor aos alunos diferentes formas de expressões artísticas e modos de registro que acompanham a história da humanidade, e menciona os *selfies*,⁴ por exemplo, que atualmente figuram como um relatório diário do que as pessoas fazem no seu cotidiano e se vinculam à ideia de autorretrato, tão explorada por artistas visuais.

Entre as colaboradoras, Jaciara e Roberta são as duas professoras que relatam trabalhar mais enfaticamente com danças populares. Ambas concordam sobre a relevância de explicar aos alunos o contexto de criação de cada dança abordada.

Na visão das professoras, num país multicultural como o nosso é preciso dar atenção às peculiaridades regionais, étnicas e folclóricas, levando em consideração as características de uma área de conhecimento que necessita se fortalecer para justificar a sua permanência no ambiente escolar.

Cone e Cone (2015) discutem a questão da contextualização cultural no ensino de dança, salientando a necessidade de compreendermos as danças folclóricas

4 Fotografias informais de autorretrato feitas, geralmente, através de aparelho celular, que podem ser imediatamente compartilhadas em redes sociais na internet.

e populares como reflexo dos anseios comunitários e das peculiaridades dos povos às quais pertencem. Essa compreensão demanda, do praticante, independentemente da sua faixa etária ou do seu nível de escolarização, aproximar-se do contexto original da dança. Nessa perspectiva, os movimentos característicos da dança japonesa *tanko bushi*, por exemplo, são compreendidos em relação com o trabalho dos mineiros de carvão; ao passo que a polca infantil alemã, relaciona-se aos jogos de mãos praticados pelas crianças do contexto germânico.

Na escola, até mesmo danças ritualísticas podem ser transformadas em favor de um processo educacional intencionado pelo ensino de arte. O professor, responsável por essa transformação, assume a condição de autor de uma nova dança, que busca contemplar as demandas dos estudantes conforme a realidade que se apresenta, a faixa etária, as problemáticas individuais e coletivas evidenciadas na sala de aula.

Nesse sentido, a dança, inserida em meio à escala de disciplinas de uma instituição escolar, é um outro tipo de dança, difícil de classificar como o que acontece com as danças acadêmicas (espetaculares, em ambientes não formais de ensino), conforme aponta a professora e pesquisadora Andréa Bittencourt de Souza (2015, p. 185): “Essa outra dança não é algo classificável em um estilo ou outro, carrega traços dos discursos contemporâneos acerca da dança, mas é forjada no dia a dia da escola [...]”.

Na educação escolar, a seleção de conteúdos tem forte influência dos objetivos criados para o Ensino de Arte – especificidade dança, a partir de uma visão de aprendizagem sequencial, conforme os anos escolares, ou seja, compreendendo faixas etárias e fases de desenvolvimento cognitivo, e em acordo com o que cada turma conhece a respeito dos temas que envolvem a disciplina curricular.

Como exemplo, a professora Ana Paula afirma realizar um planejamento progressivo, no qual inicia o ensino de dança na sua escola pela sensibilização ao movimento através da ludicidade, relacionando-o às visualidades, passa então para aspectos básicos do ensino de dança, como a aprendizagem de espacialidade e ritmo, e por fim, nos últimos anos direciona as atividades para técnicas codificadas de dança e tecnologias voltadas à dança.

Ela conta que, desde a sua entrada na escola, tem organizado um programa de conteúdos para as turmas com as quais trabalha, mas caracteriza essa organização como flutuante, pois diz ficar sempre à espreita para incluir questões que emergem do interesse dos alunos. Ela descreve como costuma proceder com as turmas em relação aos conteúdos:

Sexto ano eu trabalho geralmente partindo do lúdico, trago muitas imagens, eu sempre relaciono muito com Desenho, então: faz um movimento, agora desenha ele, agora tira do papel, bota pra dança. Sétimo ano é o ano que eu trabalho com espacialidade, ritmo e fundamentos musicais aplicados à dança. São os três conteúdos que eu trabalho no ano e aí esse ano eu incluí o Funk também. Oitavo ano eu sempre trabalho com contemporâneo, contato e improvisação, videodança e agora a gente entrou com dança e deficiência. E o nono ano eu trabalho mais com arte urbana, daí entra grafite, entra estêncil, entra dança de rua, poema urbano. A gente cria poemas e coloca no bairro ali do colégio. A gente trabalha arte urbana, performance e instalações, é o que a gente trabalha mais. Então tem conteúdos já pre-estabelecidos, que eu sempre trabalho, sempre gosto de trabalhar, mas é sempre é partindo deles. (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017)

A colaboradora exemplifica o seu modo de trabalho narrando atividades já elaboradas com os alunos. Na abordagem docente de Ana, observa-se a tendência a direcionar os processos experimentais de movimento para a composição de pequenas sequências coreográficas, como num exemplo narrado por ela de uma turma que trabalhou a concepção de poesia, na qual, a partir da orientação dada pela professora, cada estudante elaborou um texto poético sobre si. Na ocasião, foram realizados laboratórios de criação, a fim de experimentarem, coletivamente, movimentações que remetiam ao trabalho feito anteriormente; depois, individualmente, cada aluno transpôs seu texto escrito para um texto dançado, criando gestualidades que representassem o sentido da poesia; e por fim, apresentaram as composições criadas em sala de aula.

Ao narrar atividades desenvolvidas em classe, a docente relaciona os conteúdos e os procedimentos metodológicos escolhidos por ela à sua crença sobre o que

significa o trabalho com dança na escola. Ana Paula reflete sobre a fotografia com a legenda *Ensinar Dança envolve...*:

Curiosidade de saber quem é o aluno e como que eu utilizo, o que a gente falou, do que ele me trás para as minhas aulas. Curiosidade de explorar de uma forma diferente o espaço escolar. Curiosidade de, a cada trimestre, ou a cada aula, na verdade, se permitir modificar o processo, porque não tá dando certo ou porque o aluno precisa que tu modifique, ou porque tu precisa naquele momento modificar. Porque é isso: pra mim a gente trabalha em Arte partindo da emoção, do sentimento, muito de sensação. Então acho que basicamente pra mim, ensinar a dança envolve curiosidade, envolve emoção, envolve o sentir, envolve o escutar, também, escutar o corpo, escutar o aluno, escutar o que o espaço pede, se escutar, enfim...
(Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017)

No mesmo sentido, a professora Roberta, diz que a aproximação da realidade dos alunos está relacionada, também, à compreensão de uma cultura que já lhes pertence e que é praticada em ambientes não formais, mas que, na escola, pode ser explorada de outras formas, tornando o universo da arte acessível a cada aluno, na relação com seu próprio universo cultural e suas particularidades. Roberta explica: “[...] a gente vai tentando fazer com que eles conheçam um pouco desse universo, saber que ele existe, em primeiro lugar, né!? Saber que existe esse universo das danças populares, de cultura popular, que isso forma [...] a nossa sociedade, que isso está na nossa ancestralidade”. (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018)

Ao selecionar os conteúdos para trabalhar com as suas turmas, Roberta escolheu construir um planejamento que envolvia ensinar dança com suporte dos preceitos das danças populares, das danças contemporâneas e das danças afro-brasileiras, sendo estes os tipos de dança que a professora tem maior aproximação e afinidade. Ela explica:

Eu escolhi os conteúdos que eu queria trabalhar, ninguém disse para mim o quê que eu tinha que fazer aqui, ninguém me deu um projeto de trabalho, eu fiz o meu e o quê que eu escolhi trabalhar? Três linhas que se encontram,

que são: as danças populares, a dança afro-brasileira e a dança contemporânea. então eu vejo essas três visões da dança, enfim, possibilidades de trabalho de dança como, dentro de uma escola, algo assim, muito rico, para ser trabalhado. (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018)

Para Strazzacappa (2012), as técnicas específicas de dança devem ser trabalhadas no contexto escolar a partir dos 12 anos, desde que o professor se aproprie disto para o ensino dos fundamentos da dança de modo mais amplo e, que os alunos possam se utilizar destes fundamentos para criações próprias.

Ao relatar os seus modos e conteúdos de trabalho, as professoras entrevistadas citaram mais de uma técnica específica de dança, que são trabalhadas associadas a outros objetivos, como a contextualização teórica histórica e, a utilização de princípios técnicos para a criação de novos e inusitados passos de dança. Quatro, das cinco professoras participantes, trabalham com estudantes acima de 11 anos de idade, lembrando que são regentes de uma disciplina que, na maioria das escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses, é ofertada com professor especializado apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Na concepção da professora Roberta, as danças populares e as danças afro-brasileiras podem se beneficiar das características artísticas pós-modernas das danças contemporâneas, como, por exemplo, a propriocepção possibilitada pelas propostas de Educação Somática.⁵ Nesse sentido, a docente identifica os chamados aspectos contemporâneos que permeiam suas aulas de dança na escola: *“Esse trabalho mais focado na consciência corporal, mesmo, que eu posso obter a partir da dança contemporânea, principalmente usando o chão, usando uma visão mais somática também, de como que pode ser compreendido o corpo em movimento”.* (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018)

Ao mesmo tempo em que salienta a visão mais somática, presente na maior parte das práticas contemporâneas de dança, a professora lembra também da ludicidade: uma forma de abordar conteúdos e desenvolver atividades muito utilizadas no ensino de dança, presente também em diferentes manifestações folclóricas.

5 A Educação Somática caracteriza-se como um campo de estudos do corpo formado por diferentes técnicas, abordagens e metodologias, cada qual com ênfases específicas, mas que partilham de objetivos e interesses similares. Algumas técnicas de Educação Somática que podemos citar: Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, Ideokines, Body-Mind Centering. Para saber mais a respeito, ver em: Strazzacappa (2012) e Rosa (2016).

Roberta conta que organizou uma listagem de brincadeiras para serem jogadas em sala de aula, em momentos de aquecimento, pois, segundo ela, a entrada dos alunos no jogo favorece a concentração, aspecto fundamental ao desenvolvimento das atividades subsequentes.

Em uma passagem em que narra as similaridades entre o ensino de dança para adultos, no espaço não formal, e o ensino de dança para jovens, no espaço formal, a professora Roberta expõe a brincadeira dirigida como um modo recorrente de ministrar a sua aula. Nessa abordagem docente, prevalece a indicação da professora para o desempenho das ações em aula, ao mesmo tempo em que exige forte comprometimento por parte do educando:

O que eu vejo que mais funciona aqui é o brincar. Por incrível que pareça, eles são adolescentes e, no fundo, é como o adulto: se tu propor uma atividade brincada para o adulto, se tu trazer uma aula de dança onde tu possa, em algum momento, puxar esse espírito lúdico para a vivência, tu vai ter um resultado bem interessante, a presença vai se firmando e o grupo vai rindo, vai se soltando, vai se desligando do lado de fora e vai entrando na atividade [...] (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018)

No ritual que a professora estabelece, puxar o espírito lúdico, como citado por Roberta, é um passo importante para o pleno desenvolvimento da sua aula de dança.

Numa abordagem que, de certa forma, se aproxima da abordagem de Roberta, a professora Taís comenta que, atualmente, a sua aula é resultado de uma adequação entre os seus desejos como profissional e as expectativas que a escola dirige ao seu trabalho. E, nessa perspectiva, os conteúdos são eleitos na busca por essa relação entre as demandas pessoais da docente e as demandas do universo escolar. No rol de conteúdos abordados pela profissional, aparecem a história da arte, as indicações de movimento de Laban, a *Performance Art* e a percussão corporal, por exemplo.

Hoje eu acho que eu tenho mais autonomia, mais liberdade para dar a aula que eu quero, mas eu também percebi a necessidade de querer contemplar algumas coisas que a escola pede. A escola é tradicional, a escola tem as

regras dela, tem o perfil dela, que é muito peculiar. Então eu acho importante essa troca, porque eu percebi que se eu tivesse colocado goela abaixo não ia acontecer e não ia existir essa relação, e essa relação começou a existir a partir do momento que eu tive o amadurecimento de também querer entrar um pouco no esquema deles, isso é importante a partir do momento que tu está trabalhando no local. (Professora Taís, Entrevista 18 dez. 2017)

Ao mostrar uma fotografia de uma das suas turmas em momento de aula, a professora chama a atenção para questões como a preparação dos alunos para a aprendizagem da dança, algo que até recentemente era incomum para eles no ensino de arte:

Aqui foi uma aula que eu dei sobre as oito ações do movimento de Laban, e na verdade, nesses três anos de docência eu já fiz tanta coisa que eu nem sei como é que eu tive criatividade para fazer tudo, porque tu não te resume, tu não te restringe em ser professora de dança, pura e única, exclusivamente, com o movimento. Isso não acontece. Tu usa de todos os apetrechos possíveis para fazer aquela aula existir ali. Quando tu está na escola, tu percebe que tu tem que trazer coisas muito antes do movimento para que tua aula aconteça. (Professora Taís, Entrevista 18 dez. 2017)

Taís costuma intercalar na sua aula momentos mais voltados à prática da dança e momentos focados nas teorias que circundam essas práticas. A professora também comenta ter percebido que, quando os alunos compreendem a origem de uma dança ou o motivo para que em determinado lugar se dance dessa ou de outra forma, passam a participar mais das aulas práticas propostas.

De modo geral, é possível afirmar que as abordagens docentes são tecidas durante o exercício da docência, de modo contínuo e dinâmico, logo, não mudam, radicalmente, de uma aula para outra, mas vão se organizando e reorganizando, assim como o perfil docente, que se transforma conforme a necessidade da professora, para os alunos e para a comunidade escolar. Assim, a configuração dos procedimentos metodológicos envolve o fortalecimento de crenças já formadas a respeito da aprendizagem da dança, conforme experiências prévias, sendo substancialmente influenciada pelos acontecimentos da sala de aula.

A professora Taís demonstra ter uma abordagem docente multifacetada, que experimenta o ensino de dança através de procedimentos diversos, buscando contemplar os diferentes perfis de alunos. Na análise de sua entrevista, são identificadas práticas nas quais os alunos são os principais responsáveis por direcionar o processo de aprendizagem, práticas em que tanto professora como alunos estabelecem o *modus operandi* da aula de dança e, também, práticas em que a professora apresenta uma postura diretiva, apesar desta última não ser tão evidente como as outras duas abordagens.

A sua docência perpassa a imersão no universo escolar, onde a professora empreende, quando possível, uma hibridização artística em sala de aula, na tentativa de possibilitar a visão mais ampla sobre arte, como ela justifica. A docente também se refere a um livro didático de ensino de arte disponível na escola, material que contempla os conhecimentos relativos às artes visuais, à dança, à música e ao teatro, do qual a professora se utiliza especialmente nas turmas de Ensino Médio. Ela conta que, com esse material, é possível oferecer aos alunos um panorama histórico das artes, para então, focar e aprofundar as questões específicas da dança.

Eu comecei a jogar com esse monte de ferramentas, usar muito mais vídeo, trabalhar com tinta, fazer umas aulas interligadas com as outras, não tão soltas assim. 'Ah, aquele dia a gente viu a arte contemporânea, em tal vídeo, de como que ela acontece, bom, na dança acontece desse jeito, nas artes visuais acontece desse jeito [...]'. Então eu tento dar vários pontos de vista para eles terem essa visão mais ampla assim, das artes em um modo geral de como acontece. E é claro que eu sempre vou puxar para a dança, porque é o lugar de onde eu vim, assim, mas eu tento oferecer mais possibilidades para os alunos conseguirem fazer relações também.
(Professora Taís, Entrevista 18 dez. 2017)

Na sua fala, a professora Taís transparece o seu processo de reconhecimento do espaço escolar e mostra que a experiência docente torna possível a criação de uma abordagem metodológica própria, caldeada pelas reflexões oriundas da prática – característica marcante na docência reflexiva da professora.

A professora Jaciara conta que, relatos dos alunos em aula possibilitaram a ela compreender os modos como eles estabelecem conexões entre as suas vivências e o conhecimento trabalhado em sala de aula, e conhecer os novos sentidos atribuídos por eles a esses conhecimentos. A professora narra um episódio referente a este aspecto:

Eu fui começar a trabalhar algumas danças brasileiras com eles, como a gente estava nessa função das esculturas, eu trouxe pra eles a obra do Mestre Vitalino, que é aquele artista pernambucano. Daí pra eles tentarem entender qual era o cotidiano daquela região que ele morava e quanto de expressão artística ele retratava nas obras dele também. E daí, como ele era ceramista, esse meu aluno me deu uma aula sobre cerâmica, assim, porque, em função das feitura dos tijolos, por causa do barro, se não assava o tijolo direito porque o tijolo tinha marca... de preto assim, que o tijolo tinha sido mal queimado e daí pra obra ele não servia porque qualquer batida ele esfarelava... Então, várias coisas eu aprendi e tudo eles fazendo relação da vida deles, cotidiano do trabalho deles com aquilo que a gente estava conversando na sala de aula. (Professora Jaciara, Entrevista 20 dez. 2017)

Em outro exemplo, a professora explica uma atividade que realizou com uma turma da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que se iniciava pela apreciação de uma exposição de fotografias de esculturas, pelo grupo de alunos, e culminava numa proposta de reprodução corporal das poses visualizadas nas imagens.

Na atividade, a turma era instigada a refletir sobre a viabilidade da postura corporal ali representada; e a professora suscitava a discussão acerca da observação do real e de sua reprodução na arte e acerca da invenção criativa como algo que pode ir além do que podemos visualizar na nossa realidade.

Jaciara conta que algumas esculturas não eram passíveis de reprodução no corpo, pois não eram figurativas, o que gerava na turma a tentativa de releitura daquela pose, assim como também incentivava a discussão sobre os períodos artísticos.

Uma das obras trabalhadas foi a escultura *Pietá*, do pintor, escultor, poeta e arquiteto Michelangelo (Itália, 1475-1564), obra renascentista que representa a morte de Jesus nos braços de sua mãe, Maria. A professora conta como aconteceu a atividade:

Uma dupla fez a Pietá, e essa dupla era uma empregada doméstica e um pedreiro, e assim, eles tinham uma vida muito dura ao longo do dia, então eles chegavam na aula sempre muito cansados, e foi uma atividade que eles se envolveram bastante. Então assim, não era uma coisa fácil pra quem não tinha nunca feito aquilo na vida, né? E eles fizeram, reproduziram e depois disso, eu fui tentar resgatar com eles qual seria a sensação que aquele escultor queria passar ali naquela escultura, e eles tiveram bastante dificuldade nisso. E daí um dia, era bem numa época que a Globo estava passando uma minissérie chamada 'Liberdade, Liberdade', como eles chegavam sempre muito tarde depois da escola, era a coisa que eles assistiam quando eles chegavam em casa. Então, na outra semana, parece que tinha havido um episódio que o irmão da principal personagem tinha falecido e ela tinha pego ele no colo, daí essa minha aluna veio super emocionada, assim, super tocada porque ela tinha visto esse episódio na minissérie, ela tinha enxergado, na cena, a Pietá do Michelangelo. E a partir daquela cena ela tinha 'entendido' a dor daquela mãe com aquele filho no colo, da Pietá. Foi ali que ela começou a se dar conta, fazer relação da obra com a expressão. (Professora Jaciara, Entrevista 20 dez. 2017)

Tendo conhecimento dos desafios enfrentados pelos seus alunos no que se refere às relações entre arte e expressão, Jaciara diz ter passado a observar com mais atenção as referências que eles traziam para a aula _ a exemplo da aluna que relata ter entendido o que o artista queria expressar com a sua obra, a partir de referências da televisão _, o que lhe possibilitou potencializar os saberes já existentes naquele contexto.

A professora Ana Paula propõe aos seus alunos a ida ao teatro, um espaço que, muitas vezes, não é acessível para a grande maioria da população. Ao virar a fotografia com a legenda *Nunca me esqueci do dia em que...*, a docente narra uma experiência:

Eu produzi um espetáculo que foi muito especial pra mim no ano passado, porque foi o primeiro pela minha produtora, que foi o Iluminus, e a gente fez duas tardes aqui no Renascença gratuito pra escolas municipais, mas eu consegui trazer os meus alunos. Organizei, loquei um ônibus e consegui trazer eles. Então foi a primeira vez que muitos deles estavam no teatro e aí, pra mim, foi mais especial porque eles estavam vendo um trabalho que eu produzi, então eles estavam também me conhecendo como produtora. Quando eu vi eles descendo do ônibus na frente do Renascença eu desabei em choro, porque eu sabia que muitos deles nunca tinham vindo no teatro, estavam muito ansiosos e eu conversei muito sobre o espetáculo porque eles acompanhavam no Facebook as coisas que eu divulgava e eu falava muito, enfim, foi muito especial, foi muito legal. (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017)

Neste caso, escolher levar a turma ao teatro liga-se, primeiramente, à experiência de Ana Paula como produtora. Todavia, oportunizar a fruição de um espetáculo aos estudantes proporciona a eles, o aprendizado de conhecimentos cênicos, de composição coreográfica e de outros conhecimentos específicos da área, o que acaba se tornando uma consequência do ensino de dança, ou seja, é resultado de uma ação visivelmente pedagógica.

Em relação à avaliação no ensino de dança, observamos que avaliar mostra-se como uma das tarefas mais desafiadoras na escola, pois perpassa, além do julgamento sobre o decurso do aluno na disciplina, a preparação, o andamento, e a reflexão sobre a aula ministrada.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013, p. 51), “[...] a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si [...]”, nesse sentido, aquilo que o professor espera obter como resultado de aprendizagem do seu aluno relaciona-se com os saberes que o professor tem ou projeta para a sua turma, mesmo que a construção do conhecimento seja bastante particular de cada sujeito.

Além dos conhecimentos da Arte, e especificamente, da dança, a docência na Educação Básica é condicionada também por conhecimentos de cunho

pedagógico. O domínio de teorias educacionais, a compreensão do plano político pedagógico da escola, a proposição de métodos de ensino e a organização de um planejamento coerente com as necessidades da instituição escolar, são apenas alguns exemplos de saberes que circundam a atuação docente, e que são necessários, até mesmo, para que possam ser questionados, e alterados.

São os conhecimentos de cunho pedagógico, de modo geral, que propiciarão avaliações coerentes com a realidade de cada turma de alunos.

A professora Ana Paula enfatiza a relevância de criar diferentes tipos de instrumentos avaliativos, postura que favorece a avaliação diagnóstica e formativa, valorizando o caráter processual do ensino de dança. De acordo com a docente, é preciso diagnosticar nos estudantes potencialidades a serem desenvolvidas no trabalho em grupo, ampliando o espaço de criação com vistas a uma participação mais equânime.

Em linhas gerais, a avaliação diagnóstica busca determinar a presença ou ausência de habilidades, assim como identificar as causas de dificuldades na aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, busca informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades e localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações. (SANT'ANNA, 2014)

A professora Roberta cita na sua narrativa avaliações processuais, que levam em consideração a presença e a participação dos estudantes, e complementa: *“Eu não avalio pelo o que eles produzem, em termos de dançar, assim né: ‘Oh, quanto você dança!’, mas ‘Quanto você vem!’ e ‘Quanto você está junto!’ [...] Eu fico contente quando eu vejo que alguma coisa acontece, que os olhos deles brilham em algum momento”*. (Professora Roberta, 29 jan. 2018)

Nesse sentido, assim como é possível identificar na maior parte das colocações acerca da avaliação das demais professoras, a narrativa de Roberta alerta para a observação do corpo como criador, a partir da sua trajetória singular, lembrando que os movimentos artísticos são atravessados pelas vivências do indivíduo no seu contexto.

As professoras acreditam que não há como comparar o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno com o de outro aluno, mas, sim, que possa haver um comparativo do desempenho de cada um com sua própria trajetória na disciplina.

Além do que já foi exposto, as docentes citaram avaliações realizadas através de trabalhos teórico-práticos em grupo e de diários de processo, procedimentos que, geralmente, apresentam-se como avaliações formativas e, por isso, acreditamos que este tipo de avaliação é o mais recorrente no contexto estudado.

Outro assunto identificado nas narrativas docentes, que envolve a prática pedagógica em dança de modo geral e que, para nossa surpresa, foi pouco comentado nas entrevistas das professoras, é a exigência, por parte das instituições escolares, por produções coreográficas para apresentações em festas da escola.

Mesmo tendo sido solicitada para criar coreografias de Festa de São João – algo muito comum nesse contexto, e recorrente na literatura especializada (BARRETO, 2008; JESUS, 2013; MARQUES, 2007; STRAZZACAPPA, 2012) –, a professora Tainá considera gozar de autonomia na escola para gerenciar as apresentações das produções artísticas dos seus alunos conforme o andamento do seu trabalho em sala de aula, e não necessariamente para ilustrar, ou abrihantar, as festividades do calendário escolar. Ao tratar deste tema, Ana Paula narra uma situação ocorrida na sua escola:

O que aconteceu no primeiro ano ainda do colégio, 2015, no caso, foi daquelas coisas que acontece com todo professor de dança do tipo: 'Vai ter apresentação de Halloween, tu pode criar alguma coisa?' E aí na primeira vez que surgiu isso eu conversei com a diretora e disse: 'Olha só, eu não tenho nada contra fazer apresentação em datas, mas eu não gosto de fazer porque eu acho que caracteriza o trabalho como 'Ah, a gente só faz apresentação porque tem uma data pra fazer isso'. E dança pra mim não é isso, entende? Dança na escola não é isso. Se eles tiverem que apresentar alguma coisa que a gente criou em aula e que eu acho que é interessante de apresentar, e de apresentar sem uma data específica pra isso, a gente vai fazer, porque pra mim isso é muito mais interessante do que ter que fazer pra data. E aí elas nunca mais me pediram nada assim [...] (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017)

Pela maneira de como as professoras abordaram o assunto, constatamos que as coreografias para festas escolares ainda figuram como uma das solicitações da instituição escolar ao professor licenciado em dança, porém, este tipo de pedido ocorre com maior frequência no período inicial de atuação desse professor, quando a equipe diretiva e a própria comunidade escolar, pela pouca familiaridade com os fazeres e saberes da dança, ainda não compreendem a amplitude e o sentido do trabalho.

Ao tratar da indicação da dança como uma das possibilidades artísticas na disciplina de Arte, por meio da promulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte* (BRASIL, 1997), Marques (2007, p. 66) afirma que “quando presente nas escolas, a dança ainda é, na maioria das vezes, vista como produções e reproduções de repertórios apresentados em festas do fim-de-ano”.

Diferentemente do que costumava ocorrer há dez ou há vinte anos, quando as práticas de dança eram realizadas, na sua maioria, no turno inverso do currículo regular, o professor de dança inserido atualmente na escola como regente do ensino de arte demonstra ter um *status* mais elevado no contexto escolar em relação ao seu antigo posto, mesmo que esse *status* seja, ainda, inferior ao dos professores de outras disciplinas. Isso faz com que ele tenha um maior poder de decisão e de persuasão dos seus ideais. Quando nos referimos a *status*, nos remetemos

à questão de identidade do trabalhador dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 50)

Na perspectiva de Tardif e Lessard, refletimos acerca da responsabilidade de cada professor de dança ao adentrar no território escolar nessa nova configuração curricular: é ele quem apresenta para a comunidade que tipo de dança é essa que se dança na escola.

CONSIDERAÇÕES

A partir da investigação, sintetizamos os pontos mencionados pelas professoras sobre as suas práticas pedagógicas, identificando objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e abordagens docentes, formas de avaliação e recursos mais utilizados nas aulas do ensino de arte – especificidade dança nas escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses.

Em relação aos objetivos do ensino de dança no contexto escolar, evidenciam-se: proporcionar atividades em que os estudantes possam se expressar artisticamente, especialmente por meio da dança; compreender o funcionamento do corpo e suas possibilidades expressivas; possibilitar a contextualização histórica-social através do conhecimento e estudo de obras de Arte e de manifestações artísticas e; instigar o pensamento crítico-reflexivo e o senso de cidadania.

Para o desenvolvimento das aulas, as professoras utilizam diferentes abordagens metodológicas, porém, existe uma característica recorrente nas suas condutas docentes, tal seja, a “[...] valorização da realidade do educando e do seu cotidiano, reconhecendo seus interesses e possibilidades, apresentando a dança como patrimônio cultural”. (BARRETO, 2008, p. 105) Este aspecto lembra a responsabilidade da profissão docente que, por implicar a dedicação a outrem, torna-se um fazer extremamente interativo, no qual o profissional é convocado a tentar compreender o que se passa com cada um de seus estudantes.

Junto aos objetivos e abordagens metodológicas, é possível listar os conteúdos específicos mencionados pelas professoras, dentre eles: consciência corporal; fatores e ações de movimento (LABAN, 1978); improvisação, experimentação e criação de movimentos; práticas somáticas; exploração rítmica por meio do movimento; jogos corporais; brincadeiras folclóricas; composição coreográfica; apreciação estética; história da arte e da dança; elementos da cultura Hip Hop; gêneros e técnicas de dança (danças populares, danças afro-brasileiras, danças de salão, danças urbanas e danças contemporâneas); *performance art*; relações entre dança e tecnologia (vídeo dança, iluminação cênica, vídeo clipes); espaços cênicos e elementos espetaculares (figurino, cenografia, iluminação cênica, dramaturgia).

Ao avaliar a aprendizagem em dança de seus alunos, as professoras costumam realizar uma avaliação diagnóstica e processual/formativa, na qual prevalece o curso da aprendizagem ao longo do ano letivo, e não em atividades esporádicas e caracterizadas, como meros testes quantitativos. Desse modo, as profissionais alinham-se aos critérios avaliativos sugeridos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte* (BRASIL, 1997), segundo os quais os professores devem verificar na atuação dos seus alunos em aula, a compreensão da estrutura e do funcionamento do corpo e os elementos que compõem os seus movimentos, o interesse pela dança como atividade coletiva e, a compreensão e a apreciação das diversas danças como manifestações culturais.

Em relação aos recursos necessários utilizados para o desenvolvimento da aula de dança, destacam-se: sala de aula com dimensões que permitam o deslocamento dos participantes, aparelho de som, colchonetes, computador, projetor audiovisual, lousa. Duas professoras se referiram ao uso de espelho nas suas aulas. Como recursos utilizados conforme a particularidade de cada aula, foram citados ainda: livros didáticos, balões, objetos pessoais, fotografias, cadernos, papéis e canetas, imagens impressas, cadeiras, dentre outros.

Levando em consideração o estudo realizado, além da compreensão dos elementos que estruturam o ensino de dança, de forma geral, é importante frisar que a profissão docente em dança no contexto selecionado é marcada pela inventividade e produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam os seus locais de trabalho, desempenham um papel fundamental, pois, junto às suas comunidades, fundam o ensino de dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, D. *Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC: DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.
- CONE, T. P.; CONE, S. L. *Ensinando dança para crianças*. 3. ed. Barueri: Manole, 2015.
- CORRÊA, J. F. *Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul*. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- DIAS, B.; IRWIN, R. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia*. Santa Maria: EdUFSM, 2013.
- FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009.
- JESUS, T. S. A. Desafios para o ensino formal de dança na escola. In: MEIRA, M. R.; SILVA, U. R.; CASTELL, C. P. (org.). *Transprofessoralidades: sobre metodologias do ensino da arte*. Pelotas: UFPel, 2013. p. 181-192.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.
- LABAN, R. *Domínio do Movimento*. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, I. A. *Dançando na Escola*. São Paulo, Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, V. F. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, V. F. (org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 169-190.
- PINEAU, G. A autoformação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 96-118.
- ROSA, T. N. O termo "Educação Somática" perspectivado pela criação em dança no Brasil. *Caderno GIP-CIT*, [s. l.], ano 20, n. 36, p. 86-104, 2016. Disponível em: <http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/GIPE-CIT-N36.pdf#page=87>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SOUZA, E. C. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, R. S. (org.). *Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais*. Salvador: EdUNEB, 2003. p. 35-56.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. *Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento. *In: FERREIRA, S. (org.). O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 39-78.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In: VEIGA, I. A. (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 267-298.

JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA: é doutora e mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

VERA BERTONI DOS SANTOS: é doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).