

Saberes docentes da dança

SILVIA CAMARA SOTER DA SILVEIRA
MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA

Silvia Camara Soter da Silveira possui graduação em Comunicação Visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988), graduação em Licenciatura em Dança - Université de Paris VIII (1997) e mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professora assistente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, dança, educação, arte e crítica. ssotersilvia@gmail.com

Monique Andries Nogueira é Bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985) e licenciada em Educação Artística pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (1989). Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1994) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Realizou estágios pós doutorais em Educação na USP (2015) e em Estética na Universidade das Ilhas Baleares, Espanha (2016). Foi professora da Educação Básica por dez anos, antes de ingressar na docência superior. Atuou na Universidade Federal de Goiás e atualmente é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde é membro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação. Faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Cultura | (GE-CULT). Pesquisa e orienta trabalhos sobre Formação de professores, Educação Musical, Arte, Cultura, Educação Infantil e Didática. moniqueandriesnogueira@gmail.com

■ RESUMO

Este artigo trata do tema saberes docentes e busca sua relação com o ensino da dança na escola. A categoria *saber docente* tornou-se central no campo da formação de professores a partir dos anos 1990 no Brasil. Neste trabalho, o *saber docente* é abordado através de dois autores que se dedicaram ao tema, Maurice Tardif (2012) e Selma Garrido Pimenta (2012), na busca de refletir sobre as especificidades do saber docente daquele que ensina dança na escola. O saber docente se constitui, de uma parte, na formação inicial e contínua em instituições de formação de professores e, de outra parte, se desenvolve ao longo da vida dos estudantes e professores, em contextos distintos destas instituições, nas vivências destes professores antes da chegada à formação inicial, nas marcas que a escolarização deixou, na articulação do que aprendem nos cursos de formação de professores com a realidade da escola e, também, pela própria prática docente no início da atividade profissional, no contexto da escola, através das trocas com seus pares. No caso da dança, no saber docente se mesclam saberes constituídos no ensino formal como no não formal, que na trajetória dos docentes de dança parece ter um papel importante.

■ PALAVRAS-CHAVE

Saberes, ensino, dança, escola.

■ ABSTRACT

This paper focuses on teacher knowledge and looks for its connection to the teaching of dance in schools. The category of *teacher knowledge* has, since the 1990s in Brazil, become a central part of the field of teacher education. In this study, *teacher knowledge* is approached through two authors who have dedicated their studies to this subject, Maurice Tardif (2012) and Selma Garrido Pimenta (2012), in order to reflect upon the specificities of the teacher knowledge of the responsible for teaching dance in schools. Teacher knowledge starts taking form in the initial and continuous education in teacher education institutions, and is also developed throughout the life of students and teachers, in contexts other than those of the institution, in their experiences before teacher education, in the marks scolarization has left, in the articulation between what they learn in teacher education and the reality of the school and, also, in their practice in the beginning of their professional activity, at school, in their exchanges with their peers. When it comes to dance, teacher knowledge is a mix of both formal and non-formal knowledges, which seem to play an important role in the trajectory of dance teachers.

271 ■

■ KEYWORDS

Knowledge, teaching, dance, school.

Introdução

As pesquisas sobre a profissão e a formação docentes, no Brasil, a partir dos anos 1990, foram marcadas pela tentativa de compreender as práticas pedagógicas considerando os professores como mobilizadores de saberes profissionais, que se constituem e se transformam ao longo de suas vidas, pelas suas experiências, suas trajetórias de formação e suas trajetórias profissionais (NUNES, 2001). Na busca por superar os limites da racionalidade técnica e compreender “esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores (...)” (MONTEIRO, 2001, p. 129), o campo educacional abriu-se para pesquisas apoiadas na epistemologia da prática.

Este novo marco de pesquisa, que ganhou espaço no cenário internacional na década de 1980, trouxe importantes elementos para a compreensão da profissio-

são docente, colocando o professor no centro da cena. Ao refletir sobre os saberes docentes e, conseqüentemente, sobre a formação docente, alargou a visão que orientava estudos anteriores de que a profissão docente se limitaria “a um conjunto de competências e técnicas”, o que parecia engendrar no professor uma separação entre o eu profissional e o pessoal (NUNES, 2001, p. 28).

A categoria *saber docente* surge no movimento deste novo campo de estudo, para tentar “dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (MONTEIRO, 2001, p. 130).

No presente trabalho, tentaremos abordar o saber docente a partir de dois autores que se dedicaram a este tema, Maurice Tardif (2012) e Selma Garrido Pimenta (2012), no esforço de refletir sobre as especificidades do saber docente daquele que ensina dança na escola. Esta reflexão faz parte de um esforço investigativo para identificar qual seria o impacto da formação inicial dos licenciados em Dança na gênese dos saberes que estes mobilizam em suas práticas docentes na escola básica.

Entre os saberes, os da experiência

Ao buscar identificar a natureza do saber docente, Tardif (2012) assume a impossibilidade de isolá-lo do contexto em que o trabalho docente se dá, assim como de suas condicionantes. Situar é condição para compreender os saberes mobilizados pelos professores no exercício de sua profissão: “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa, no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2012, p. 11). Deste modo, este “alguma coisa” orientado para um “objetivo qualquer” foi apropriado de modo singular por um “alguém” que possui uma trajetória única que se tece aos objetivos do ensino e às práticas docentes. Tardif enfatiza que “o saber dos professores é o saber *destes* e está relacionado com a pessoa e a identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p. 11).

O saber do professor é ao mesmo tempo único, pois se ancora em contextos e trajetórias que pertencem a esse professor e não a outro, e plural e temporal, já que se tecem com fios distintos e se constitui em momentos diferentes da vida e não apenas da vida profissional. Para Tardif, no saber docente se tramam saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência.

Os saberes da formação profissional, inicial ou contínua, são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, lugar e momento em que os docentes em formação entram em contato com as ciências da educação e com as teorias e tendências pedagógicas que norteiam as práticas docentes e que constituem o que Tardif entende por saberes pedagógicos. Em geral, é apenas durante a sua presença nas instituições de ensino de formação de professores que estes terão contato com os saberes da ciência da educação de modo sistemático. Os saberes da ciência da educação estão, por sua vez, intimamente ligados aos saberes pedagógicos, pois os últimos apoiam-se na ciência da educação como fundamento para suas reflexões e propostas.

A esses saberes se articulam os saberes disciplinares que também se incorporam ao longo da formação inicial e contínua, relacionados às disciplinas de referência. Por exemplo, os saberes do campo da matemática se fazem imprescindíveis para os que ensinarão matemática, como os da história para os que atuarão nessa área. Os saberes disciplinares “correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados na universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos” (TARDIF, 2012, p. 38). Muitas vezes, na formação de professores, os saberes disciplinares estão a cargo de Institutos e Faculdades específicas e não sob os cuidados das faculdades de educação.

Os docentes deverão, igualmente, incorporar outros saberes ao longo de suas carreiras como, por exemplo, os saberes curriculares. Estes se concretizam nos programas escolares e se apresentam através dos objetivos de ensino, dos conteúdos e métodos e dos planejamentos com os quais os docentes devem aprender a lidar. São chamados, por Tardif, de saberes curriculares, pois manifestam o modo como a escola seleciona e hierarquiza “os saberes sociais por ela definidos, (...) modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (2012, p. 38). Enquanto os saberes da formação profissional (os da ciência da educação e os pedagógicos) e os saberes disciplinares são incorporados no decorrer e no locus da formação, os saberes curriculares são adquiridos ao longo da carreira profissional, no contexto da escola.

Tardif identifica uma quarta e importante categoria de saberes, os saberes experienciais, enfatizando a importância dos saberes práticos, saberes que os que nascem e amadurecem pela experiência de trabalho dos professores. Eles são externos aos saberes desenvolvidos nas Instituições de Formação e no currículo. São saberes práticos e não saberes sobre as práticas, constituindo-se como os “fundamentos de suas competências” (TARDIF, 2012, p. 48) e como “a cultura docente em ação” (2012, p. 49). Os saberes experienciais emergem pela dificuldade e até pela impossibilidade que os professores encontram em lidar com os saberes disciplinares, curriculares e os da formação profissional. Ao iniciarem suas carreiras, os professores são muitas vezes confrontados com os limites de seus saberes pedagógicos e diante das lacunas que precisam preencher para dar conta da prática docente, tendem muitas vezes a colocar em questão sua formação anterior. Diante desta dificuldade, são impulsionados a encontrar e a desenvolver saberes próprios, alicerçados em suas práticas cotidianas, para que nestes possam ancorar seu trabalho.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2012, p. 53).

Os saberes experienciais se materializam nas estratégias encontradas pelos professores para dar conta de suas tarefas e dominarem sua prática. É a partir deles que os professores se posicionam a uma distância necessária de onde podem analisar sua formação anterior e também avaliar as reformas incorporadas nos métodos e programas e sobre estas lançar um olhar crítico. Estes saberes emergem no contexto da escola, na troca com seus pares, no encontro com professores mais experientes, na prática cotidiana, como Tardif aponta:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (2012, p. 52).

É a partir dos saberes experienciais que os professores filtram, traduzem e sistematizam os outros saberes, incorporando-os. Aqui, a ideia de incorporar acentua a operação de transformar algo externo (os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares) em algo interno, próprio à prática daquele professor e que pode ser compartilhado e transmitido. Para Tardif, os saberes experienciais seriam então o “núcleo vital do saber docente” (p. 54).

Para além dos saberes experienciais como saberes práticos, pela perspectiva de Tardif, Pimenta (2012) entende também como saberes da experiência aqueles que os professores trazem de suas histórias como alunos. A autora destaca que, ao chegarem na formação inicial, os licenciandos já possuem “saberes sobre o que é ser professor” (2012, p. 21) e são capazes de identificar em suas trajetórias escolares os professores que se destacaram positivamente, bons de “conteúdo” e bons de “didática”, e os que os marcaram negativamente. Pimenta lembra ainda que muitos licenciandos chegam à formação inicial já tendo até exercido a atividade docente, ou por terem feito magistério no ensino médio ou por praticarem a docência a título precário. Em ambos os casos, a autora observa que estes tem dificuldade de se verem como professores, pois ainda olham a escola como alunos.

Para Pimenta, os saberes da docência se constituem do saber da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos e didáticos. A autora entende como conhecimento tantos os conhecimentos disciplinares sem os quais os alunos não poderão “ensinar bem” (PIMENTA, 2012, p. 22) como aprofunda este conceito a partir de Edgard Morin (1993 *apud* PIMENTA, 2012), relacionando informação, conhecimento e inteligência/sabedoria. O conhecimento seria um estágio avançado em relação à informação, uma vez que conhecer significaria “trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (2012, p. 23). A etapa seguinte, a da inteligência ou sabedoria, está relacionada à possibilidade de articular o conhecimento de “maneira útil e pertinente” para a vida “material, social e existencial da humanidade” (p. 23 e 24). Na perspectiva de Pimenta, conhecimento não seria sinônimo do que Tardif entende por saber disciplinar, uma vez que o conhecimento seria decorrência de uma operação de apropriação, seleção e contextu-

alização, o que parece sugerir a necessidade de uma postura ativa dos professores.

A insuficiência dos saberes da experiência e do conhecimento específico para saber ensinar apontam a importância do desenvolvimento de saberes pedagógicos e didáticos. Pimenta lembra que, historicamente, os saberes pedagógicos foram tratados na formação de professores apartados dos outros saberes, como um bloco separado de conhecimentos que em alguns momentos tendiam a se sobrepor aos outros, outros em que o foco estava nas técnicas de ensinar ou ainda nos saberes científicos:

Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos- em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência (PIMENTA, 2012, p. 26 e 27).

275 ■

Na visão de Pimenta, uma saída para superar a desarticulação dos saberes na formação de professores seria ancorá-los na ação. Alinhada às propostas de Houssaye (1995 *apud* PIMENTA 2012), a autora sugere que a prática social deve ser ponto de partida e de chegada para que os distintos saberes possam ser ressignificados, enfatizando que “os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática” (2012, p. 29)

Pimenta desdobra os saberes pedagógicos em saberes pedagógicos propriamente ditos, aqueles compostos do conhecimento relativo à educação para a formação humana, e os saberes didáticos que estariam no entrecruzamento da teoria do ensino e da teoria da educação (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012). Aos do conhecimento ou saberes das áreas de conhecimento, já que “ninguém ensina o que não sabe” e aos saberes da experiência, os saberes pedagógicos e didáticos deveriam se entrelaçar a partir da atividade de ensinar, já que “são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes” (2012, p. 71).

Tardif, ao tratar a atividade docente como trabalho, lembra que o “saber trabalhar” se modifica com o passar do tempo. A temporalidade, para o autor, tem impacto na configuração e no desenvolvimento do saber docente, já que este pode ser entendido como saber de um trabalhador. Assim o saber docente é plural e temporal já que “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem

do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000) (TARDIF, 2012, p. 20).

Essa imersão tem, evidentemente, um impacto formador, pois durante esta etapa da vida, os alunos/futuros professores desenvolvem e alicerçam hipóteses, impressões, crenças, representações e certezas sobre o “ser professor”. Pesquisas apontam que o impacto do saber herdado da experiência na educação básica é tão forte que ele segue ao longo da vida do professor e que, muitas vezes, “a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2012, p. 20).

Saberes dos professores de dança na escola: algumas observações

Cientes que o saber profissional docente é heterogêneo, compósito, amálgama de distintos saberes e se construirá ao longo a vida do professor e integrará, necessariamente, saberes desenvolvidos anteriores à formação profissional, tentaremos destacar alguns aspectos relativos às possíveis trajetórias de formação dos docentes em dança.

Navas (2010) lembra que o percurso de formação na arte da dança inicia-se cedo e não se interrompe até a chegada do aluno ao curso de formação inicial. “No caso da universidade, diferentemente do que ocorre em outras profissões, muitos dos alunos já chegam formados aos cursos, constituindo-se em profissionais-alunos” (2010, p. 59). A autora parece destacar que os saberes que serão desenvolvidos na formação inicial, em muitos casos, se articularão, necessariamente, com saberes da experiência, consolidados pelas práticas prévias do que chama de “profissionais-alunos”.

Para o exercício da atividade de professor de dança em cursos livres, isto é, academias, clubes e ONGs, não há ainda exigência legal de diploma de nível superior. A autora pontua:

No sistema superior, isto não acontece com os cursos de medicina, direito ou engenharia que até hoje, constituem um triunvirato de carreiras, um tripé de força que sustenta muito do poder simbólico das instituições de ensino. (...) Um médico, um advogado ou um engenheiro podem assim ser denominados, certificando-se sua formação, sem que tenham passado pelos bancos de uma universidade? De forma alguma, mas bailarinos e professores de dança, desde que desejem ensinar somente fora do ensino regular (ensino fundamental e médio) podem (NAVAS, 2010, p. 59).

No Brasil, para se ensinar dança fora da educação básica, não há necessidade legal de diploma de nível superior. Coreógrafos, bailarinos, dançarinos, professores de dança integram a categoria dos artistas, categoria profissional regulamentada pela Lei. N.6533 de 24 de maio de 1978 e pelo Decreto número 82.385, de 05 de outubro de 1978. Mais tarde, pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2002, a denominação Artistas da Dança foi incorporada para dar conta das distintas funções ligadas ao trabalho em dança. Pela CBO/2002,¹ são artistas da dança aqueles que exercem funções como bailarino, bailarino-criador, bailarino intérprete, coreógrafo, dramaturgo da dança, ensaiador da dança, coreógrafo, assistente de coreógrafo, *maître de ballet e professor de dança* (grifo nosso), entre outras.

No que se refere ao ensino de dança, é possível que os alunos que cheguem aos cursos de formação inicial – e, neste caso, pode-se supor que tanto nos de Licenciatura em Dança como nos de Educação Física² – já ingressem munidos de saberes construídos ao longo de seus anos de formação em dança, uma vez que esta se inicia, em muitos casos, vários anos antes do ingresso à universidade: os saberes da experiência.

Isto sugere que os saberes da experiência em dança dos licenciados em dança e dos em educação física não sejam necessariamente gerados em seus percursos de escolarização, através de contato com professores licenciados em dança e sim, frequentemente, em cursos livres, na fase pré-profissional, ministrados por professores que talvez, eles também, se apoiem sobretudo em saberes da experiência, uma vez que nem sempre os últimos passaram pela etapa da formação inicial, em nível superior.

Se por um lado, apenas os professores licenciados podem exercer a docência na educação básica, por outro lado, no caso da dança, não há nenhuma exigência de formação superior para professores de dança que atuem no ensino não formal. Na ausência de um trabalho consistente de dança na escola, no Brasil, os cursos livres de dança têm exercido um papel importante, respondendo pela iniciação à dança de crianças e jovens. Esta vivência de dança que se inicia cedo, como lembrou Navas, e que tem evidente impacto formador, pode até se dar na escola, eventualmente, mas na maior parte dos casos, se dá fora deste contexto e orientada por professores que não passaram, necessariamente, por uma instituição de formação de professores.

Terra (2010), ao analisar os diferentes espaços de formação do artista da dança, considera que tanto o ensino formal quanto o ensino não formal exercem importantes papéis neste percurso, com funções diferentes mas que podem se combinar:

¹ “A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho. A nova versão contém as ocupações do mercado brasileiro, organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação.” (MTE. CBO – Classificação Brasileira de Ocupações. **Portal do Trabalho e Emprego**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf>>. Acesso em: 23 abr. 2014)

² A dança na escola é tanto um dos conteúdos do componente curricular educação física como uma das linguagens do componente curricular arte, podendo estar a cargo de licenciados nos dois campos.

As escolas, estúdios, academias têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança. Em geral, os estudantes de dança perfazem um percurso de estudos não sistematizados em métodos de formação específica relativos a uma determinada técnica, desenhados por graus de crescente complexidade. Aqui, como diria Strazzacappa (2003), as relações mestre-discípulo, artista-aprendiz caracterizam o aprendizado e são marcantes no memorial de cada um dos artistas. Seguramente, podemos afirmar que a maioria dos artistas da dança ainda desenvolve seus estudos e chega à profissionalização por essa via (TERRA, 2010, p. 73).

O nosso interesse em conhecer os percursos relativos à formação de artistas da dança se justifica por supormos que aqueles que se tornam docentes de dança na educação básica, licenciados em dança ou em educação física, chegam à formação inicial já como artistas da dança ou como professores no ensino não formal, com experiências prévias em dança, ou, pelo menos, tendo sido alunos de dança. Essa hipótese necessita ser verificada em futuras pesquisas, mas, como sinaliza Terra (2010), é a conjugação de vias de ensino não formal e formal que tem levado à profissionalização de artistas da dança.

Considerações finais

Tardif (2012) e Pimenta (2012) lembram que, diferente do que pode ocorrer com outras atividades profissionais, os futuros docentes chegam aos cursos de formação inicial já prenhes de saberes sobre o ser professor, uma vez que foram alunos ao longo de suas vidas e esta experiência deixou marcas positivas e negativas no que entendem sobre a atividade docente.

Estudo realizado junto a professores de educação física, por exemplo (BORGES *apud* NUNES, 2001), indica que suas vivências durante todo o processo de escolarização, suas experiências esportivas profissionais e também acadêmicas estão na base dos saberes que mobilizam enquanto docentes. Nessa direção, no caso da dança, é possível que as representações e marcas deixadas nestes futuros professores pelas suas trajetórias como alunos mesclam experiências no ensino formal, caso tenham tido práticas de dança na escola, às deixadas no ensino não formal.

Na busca de identificar a natureza dos saberes mobilizados no ensino de dança, nos parece necessário conhecer as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial que habilitam esses docentes. Se entendemos que os saberes pedagógicos (TARDIF, 2012; PIMENTA, 2012) e os disciplinares (TARDIF, 2012) se ancoram na formação inicial, ter passado por um curso de licenciatura em educação física ou por um de licenciatura em dança parece implicar em experiências distintas. O que caracteriza o saber disciplinar, aquele relativo à dança, desenvolvido em um curso e no outro? Que espaço a dança ocupa no conjunto das componentes disciplinares desses dois cursos?

Aposta-se que o curso de formação inicial ao menos ajude na formação deste professor e, se possível, vá além de apenas lhe conferir habilitação legal para o exercício da profissão e que tenha um impacto no exercício de sua atividade docente entendida em sua complexidade, como prática social constitutiva do processo de “humanização dos alunos historicamente situados”. Assim:

(...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios do ensino como prática social que lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p. 19).

Os cursos de formação inicial teriam ainda que enfrentar o desafio de colaborar na transformação deste “ver o professor como aluno” – já que os alunos dos cursos de licenciatura chegam enxergando o “ser professor” a partir da experiência de ter sido aluno – para o estado de “ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA, 2012, p. 21 e 22).

Os fios que tecem o saber docente, de uma parte, são oriundos da formação inicial e contínua em instituições de formação de professores e, de outra parte, se desenvolvem ao longo da vida dos estudantes e professores, em contextos distintos destas instituições, nas vivências destes professores antes da chegada à formação inicial, nas marcas que a escolarização deixou, na articulação do que aprendem nos cursos de formação de professores com a realidade da escola e, também, pela própria prática docente no início da atividade profissional, no contexto da escola, através das trocas com seus pares. No caso da dança, para investigar os saberes da experiência dos docentes, é necessário compreender tanto aqueles constituídos no ensino formal como no não formal, que na trajetória dos docentes de dança parece ter um papel importante.

279 ■

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. l2001.

NAVAS, Cássia. Centros de Formação: o que há para além das academias? In: TOMAZZONI, Airton et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

Recebido em: 01/07/2015 - Aceito em: 03/06/2016