

**A EPISTEMOLÓGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA:
VISIBILIDADES DAS PRÁTICAS FORMATIVAS**

***LA EPISTEMOLOGÍA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE DANZA:
VISIBILIDADES DE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS***

***THE EPISTEMOLÓGIA OF THE TRAINING OF TEACHERS OF DANCE:
VISIBILITIES OF THE PRACTICE FORMATIVE***

Ricardo Augusto Gomes PEREIRA¹
Carlos Jorge PAIXÃO²

RESUMO: Este texto integra as reflexões teóricas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação – EPISTEM/ICED/PPGED/UFGA que converge investigações que sobre a epistemologia no campo educacional. O objetivo do presente estudo é analisar a configuração da epistemologia da formação do professor de dança em artigos publicados entre 2002 e 2017 através de uma revisão sistemática de literatura, a qual se deu a partir da análise de 20 artigos coletados em periódicos nacionais. O artigo inicialmente expõe a preocupação com a formação de uma epistemologia em torno da formação do professor de dança, a qual subsidiou a reflexão crítica sobre os objetos, referenciais teóricos e metodologias utilizados nos artigos investigados, os quais mostraram que a referida epistemologia se conforma em temáticas como ensino, currículo, escola e na própria formação do professor, além do corpo, identidades e subjetividades como marcadores do conhecimento que habitam a formação do professor de dança enquanto saber científico; isso foi possível identificar pelo tratamento metodológico dado pelos autores e sua busca de compreensão da dança em diversos contextos, mostrando a preocupação com a consolidação da dança como ciência. Constatou-se que a referida epistemologia está configurada sobre a prática escolar e educacional, como também nos conhecimentos que embasam a formação do professor da área, permitindo refletir sobre o delineamento da epistemologia em torno da referida formação, identificando perspectivas para o trabalho docente na Educação Básica e Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia. Formação do professor. Dança. Currículo. Práticas.

RESUMEN: Este texto integra las reflexiones teóricas del grupo de estudios e investigaciones sobre teorías epistemológicas y métodos de la educación EPISTEM/ICED/PPGED/UFGA que confluye investigaciones sobre la epistemología en el campo educacional. El objetivo del estudio es analizar la configuración de la epistemología de la formación del profesor de danza en artículos publicados entre 2002 y 2017 a través de

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Doutorando em Educação PPGED. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1626-6378>>. E-mail: pereiraric19@gmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Docente do PPGED. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4528-9907>>. E-mail: carlosjpaixao@hotmail.com

una revisión sistemática de literatura, la cual se produjo a partir del análisis de 20 artículos colectados en revistas científicas nacionales. El artículo expone inicialmente la preocupación con la formación de una epistemología respecto a la formación del profesor de danza, la cual proporcionó la reflexión crítica sobre los objetivos, referenciales teóricos y metodologías utilizadas en los artículos investigados, los cuales mostraron que la referida epistemología se conforma en temáticas como enseñanza, currículo, escuela y en la propia formación del profesor, más allá del cuerpo, identidades y subjetividades como marcadores del conocimiento que habitan la formación del profesor de danza en cuanto al saber científico y esto fue posible identificar por el tratamiento metodológico dado por los autores y su búsqueda de comprensión de la danza en diversos contextos, mostrando la preocupación con la consolidación de la danza como ciencia, se constató que la referida epistemología está configurada sobre la práctica escolar y educacional, como también en los conocimientos que basan la formación del profesor del área, permitiendo reflexionar sobre el delineamiento de la epistemología respecto a la dicha formación, identificando perspectivas para el trabajo docente en la educación básica y superior.

PALABRAS CLAVE: *Epistemología. Formación del profesor. Danza. Currículo. Prácticas.*

ABSTRACT: His text integrates the theoretical reflections of the Group of Studies and Research on Theories, Epistemologies and Methods of Education - EPISTEM/ICED/PPGED/UFPA that converges investigations that on the epistemology in the educational field. The objective of the present study is to analyze the configuration of the epistemology of dance teacher training in articles published between 2002 and 2017 through a systematic literature review, which was based on the analysis of 20 articles collected in national journals. The article initially exposes the concern with the formation of an epistemology surrounding the training of the dance teacher, which subsidized the critical reflection on the objects, theoretical references and methodologies used in the investigated articles, which showed that the referred epistemology is conformed in thematic such as teaching, curriculum, school and the teacher's own formation, besides the body, identities and subjectivities as markers of knowledge that inhabit the teacher training of dance as scientific knowledge and this was possible to identify by the methodological treatment given by the authors and their search for understanding of dance in various contexts, showing concern for the consolidation of dance as a science. It was verified that this epistemology is configured on the school and educational practice, as well as on the knowledge that supports the formation of the teacher of the area, allowing to reflect on the delineation of the epistemology surrounding said formation, identifying perspectives for sick work in Education Basic and Superior.

KEYWORDS: *Epistemology. Teacher training. Dance. Curriculum. Practices.*

Introducción

La aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, desde la Ley 9.394, pone de relieve las reformas en la educación nacional, subrayando los

cambios en la organización curricular, como también cambios en la actuación del profesional de la educación, especialmente en la enseñanza de arte, área que empezó a tener trato distinto de lo que se había previsto en la Ley 5.692 de 1971, ya que empezó a ser componente curricular obligatorio en las escuelas brasileñas.

Por consiguiente, la referida Ley representó un avance en la superación de la antigua noción de “educación artística”, que consistía en un saber propedéutico para aplicar en la escuela, y por otro lado, anunciaba junto a ella la expresión “enseñanza de las artes”, que oculta su real definición, así, no fue posible distinguir en cual rama estaba relacionada, poniendo en riesgo la continuación de la misma práctica, que resultaba en un trabajo rápido y poco reflexivo. Aunque las Directrices Curriculares Nacionales (DCN’s) de 1997 instruyan contenidos volcados a los lenguajes artísticos del teatro, danza, música y artes visuales, lo que proporcionó la reapertura de la discusión sobre el carácter polivalente en la enseñanza de arte, ya que no había su real ejecución.

Frente a ello, la imprecisión en el desarrollo del currículo escolar motivó la movilización de educadores, artistas e intelectuales de las artes, que se les ponía a la disposición aún más beneficio a la educación. De ese modo, la culminación de la Ley 11.769/2008 promocionó el cambio de la LDBEN, con el fin de la implantación de la música como contenido obligatorio en la enseñanza de artes. Desde entonces, se observa que los demás lenguajes artísticos empezaron a ocupar sus espacios en la enseñanza nacional de acuerdo con el dispositivo de la Ley 13.278/2016, de acuerdo con el artículo 26 de la LDBEN en la inclusión de la danza, teatro, música y artes visuales como componente curricular en los diversos niveles y modalidades de la Educación Primária.

Está bueno recordar que son 22 años de discusiones, en los cuales las conquistas logradas sufren amenazadas de determinaciones del actual gobierno brasileño que ha llevado a cabo una serie de reformas, entre ellas la de la Enseñanza Media, que hizo optativa la enseñanza de Artes, Educación Física, Sociología y Filosofía, y ha provocado pérdidas sin medidas que forman a través de la escuela más autómatas que ciudadanos; Barbosa (2017, p. 9) reitera su profunda preocupación al decir:

El conocimiento crítico sobre cómo los conceptos visuales, sociales e históricos aparecen en el arte, cómo han sido percibidos, redefinidos, designados, distorsionados, descartados, apropiados, reformulados, justificados y criticados en sus procesos constructivos, alumbró la práctica del arte, incluso cuando esa práctica es sólo comercial.

La preocupación de la autora con el contexto actual de la enseñanza de artes muestra el descaso político con el área, junto con la fuerza de los actores sociales, considerando no sólo los artistas, sino también educadores e intelectuales involucrados en la situación social, política y educacional, ya que los dichos actores surgen de lo que Silva (2005, p. 38) llama “dramas sociales” que, según la autora,

[...] emergen en los “intersticios de la estructura social”, propiciando a los actores sociales la experiencia concreta de estar al borde de la sociedad y creando situaciones para que personas o grupos representen, simbólicamente, papeles que corresponden a una posición invertida en relación al status o condición que poseen en cuadro jerárquico de la “estructura social”.

Aunque con la percepción del autor defina el concepto de actores sociales bajo la perspectiva antropológica, esa reflexión colabora con la comprensión de que la enseñanza de artes con calidad para todos los brasileños necesita de comprometimiento político y profesional con el área del arte. En este contexto, ante todo lo que ha ocurrido, se observa que también hubo un amplio movimiento por la calificación de docentes que atendieran la enseñanza del arte por sus lenguajes.

En el artículo “Profesional profesor de danza: Una breve cartografía de la enseñanza de danza en São Paulo” Marcia Strazzacappa (2011) analiza la formación de profesiones por lenguajes artísticas, en particular a la formación del profesor de danza. En ese estudio, la autora discute el carácter extracurricular que aún impera en la enseñanza de arte y señala la necesidad de formación de profesores en áreas específicas de arte, como la danza, el Teatro, la Música y Artes Visuales. Además, ese es sólo un ejemplo que involucra el tema de la formación de los profesores de danza, ya que en los últimos 15 años se ha observado la formación de un principio epistemológico en relación a la formación del profesor de danza que ha guiado el referido lenguaje en el campo de las artes.

Para tratar de acercar los presupuestos teóricos que apoyan a la producción del conocimiento válido sobre problemas relativos a la formación de profesores de danza, corresponden epistemológicamente, conforme se observa abajo:

El concepto de epistemología se emplea de modo muy flexible. Según los autores, con sus presupuestos filosóficos o ideológicos, de conformidad con los países y las costumbres, sirve para designar una teoría general del conocimiento (de naturaleza más o menos filosófica), o estudios más restrictos, preguntándose sobre la génesis y la estructura de las ciencias, intentando descubrir las leyes de crecimiento de los conocimientos, bajo un análisis lógico del lenguaje científica, o, finalmente, el examen de las

condiciones reales de producción de los conocimientos científicos (JAPIASSU, 1992, p. 38)

De ese modo, nuestra incursión analizando la investigación y producción del conocimiento en la formación del profesor de danza ha demostrado la composición gradual de un corpus teórico que se puede anunciarlo como una epistemología, cuya noción debe superar el paradigma de la racionalización presente en una noción tradicional de danza, pero que ha sido combatida actualmente.

El tema de la formación del profesor de danza, a través de los autores analizados y sus producciones, en los últimos 15 años, confirma la formación de un campo epistemológico sobre la danza que ha guiado el referido lenguaje en el área de enseñanza. Hilton Japiassu (1975, p. 16) señala que un campo epistemológico se constituye desde “estudio metódico y reflexivo del saber, de su organización, de su formación, de su desarrollo, de su funcionamiento y de sus productos intelectuales”. El principio que Japiassu adopta muestra que la epistemología se constituye en una forma de identificación de discursos en relación a un campo, evaluando su naturaleza específica que según el referido autor,

[...] se trata de tener en cuenta una asignatura intelectualmente constituida en una unidad bien definida del saber, y de estudiarla más de cerca, con más detalles y técnica, mostrando su organización, su funcionamiento y las posibles relaciones que mantiene con las otras asignaturas. [...] (JAPIASSU, 1975, p. 17).

Suponemos que el curso formal y sistemático de los estudios y del conocimiento producido con procesos formales de investigaciones científicas sobre el área de danza está constituyendo una epistemología específica, dado que al salirse de la informalidad, se establece como campo científico, considerándose que en la educación la danza ha sido ampliamente prestigiada en las deliberaciones legislativas que ocurrieron a finales de los años 1990 existentes en los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs, en los cuales, bajo orientación de la Ley 9.394 de 1996, se establecieron orientaciones curriculares para el desarrollo de las asignaturas, con el fin de instruir al alumno a identificar lenguajes diversas, sean “verbales, matemáticas, gráficas, plásticas y corporales” y conducirlos a operar múltiples habilidades, con el fin de atender “a diferentes intenciones y situaciones de comunicación” (PCN ARTE, 1997, p. 5).

Bajo otro punto de vista, los PCNs trajeron para la educación brasileña debates en relación a otros ámbitos educacionales, tales como: medio ambiente, la sexualidad y dignidad humana contemporizadas en el currículo escolar en forma de temas importantes para la comprensión del mundo actual y sus problemas como exigencia del Plan Decenal de Educación Para Todos (1993-2003), ya que le encomendaba al estado la tarea de plantear una reforma con el aumento de por lo menos 50% de las condiciones de aprendizaje de las asignaturas comunes.

Por lo tanto, fueran muchas las críticas a la configuración que, a pesar de consolidada en la educación brasileña, le organizó a los sistemas de evaluación nacional. En ese caso, los PCNs fueron considerados incapaces de reconocer la heterogeneidad educacional de Brasil, considerando que tal reforma necesitaba cambios para más que una simple mejora curricular, como la que ocurrió al final de los años 90; actualmente, pasados 18 años, una vez más se repiensa en la forma de Movimiento por la Base Nacional Común³ de la liderada por el Ministerio de la Educación.

Más allá de eso, los PCNs, aunque valorando la enseñanza del Arte, no garantizan la funcionalidad específica del profesional de artes, especialmente para los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, en lo que respecta su atención en los diversos lenguajes, como artes visuales, danza, música y teatro que representan un gran contenido simbólico y representacional que se consagran en las lecturas para más que la formal centrada en la palabra, pero en expresiones no verbales que se constituyen contenidos de arte en la escuela. Así, es indispensable que haya una exigencia importante para el desarrollo del dicho área, puesto que su polivalencia, aspecto presente hace mucho en la formación de profesores en Brasil, pues esa práctica viene de la idea de que el profesor polivalente posee “atributo del trabajador contemporáneo, adaptado a contextos diversos y poseedor de competencias múltiples que le permiten actuar en distintos lugares de trabajo” (CRUZ; NETO, 2012, p. 387). Esa idea parece hacer daño no solo para el área del arte, sino también para toda la educación escolar, por parecer una exigencia del capital que trabajadores ejerzan sus funciones en nombre de la economía del gobierno y de empresas. Específicamente en el campo del arte, hay críticas que no se relacionan a la calidad del trabajo con arte en las escuelas, que legalmente superó el paradigma de la “Educación

³ Según informaciones expuestas en el sitio <http://basenacionalcomum.org.br>, el movimiento tiene por objetivo agilizar el proceso de reconstrucción de la Base Nacional Comum, instituida por la LDBEN 9394/1996 y en la Constitución de 1988, buscando, con esa movilización la participación de la comunidad educacional en la revisión del currículo nacional.

Artística”, pero que de hecho aún trata a esa asignatura como intervención pedagógica e instrumental.

Se observa que la danza ha encontrado un amplio espacio en el campo educacional como contenido de la asignatura arte y como lenguaje contemplado en el currículo escolar. Pero es necesario preguntar: ¿qué es danza? ¿Cuál es su relevancia al punto de ser contemplada en el currículo escolar? Sobre el concepto de danza, Caminada (1999) en publicación *online* argumenta que la danza se relaciona a movimientos relativos a la materia prima corporal, puesto que la “[...] capacidad de la danza, justamente por su proceso intrínseco y dinámico de evolución, se mantiene permanentemente actual, arreglándose a las nuevas concepciones de estética a través de los tiempos, revelando, por ello, épocas, estados de espíritu, sensaciones [...]”.

De allí su relevancia, la danza está relacionada a la vida, a los procesos creativos humanos que no son creados sólo para el placer, pero están presentes en todos los momentos de la vida, que Caminada (1999) atribuye a la estructura intelectual humana la capacidad de desempeñar actos de la vida y eso es muy educativo, considerando que la danza se constituye entre las muchas formas de lectura. Se observa que esa condición ha sido fundamental para que la danza fuera incorporada como orientación curricular en el ámbito de los PCNs, ya que comprenden que es la actividad que puede desarrollar en los niños la habilidad al perfeccionamiento del movimiento corporal, funcionamiento y expresividad. Por ello, los parámetros educacionales muestran que: “la danza es también un fuente de comunicación y de creación informado en las culturas. Con la actividad lúdica la danza permite la experimentación y la creación, en el ejercicio de la espontaneidad” (PCN ARTE, 1997, p. 49)

Esas premisas, cuando vistas de hecho en las escuelas, se nota un descompás, puesto que la escuela aún prioriza por la afinidad lógica y racional de lo que la evidencia a la poética y reproducción de realidad en la enseñanza de arte y eso se agrava cuando se trata de danza, pues la ausencia de profesores con formación específica para actuar en Arte/Danza, notando que esa idea, pese a que sea ampliamente legislada, aún no tiene repercusión en los concursos públicos publican convocatorias generalistas para nombramiento de profesores de arte.

Se señala que antes de los temas que involucran la danza en el ámbito de la escuela, se nota el surgimiento de una construcción de carácter epistemológico en relación a ese saber, especialmente en los últimos 15 años, ya que en ese período se observa la creciente

producción del conocimiento académico de la danza que se ha caracterizado por su utilidad a la formación de profesores en el dicho campo y de ella misma en calidad de lenguaje artístico, que según Tesser (1995, p. 92), expone una epistemología que “[...] propone soluciones claras para tales problemas, soluciones consistentes en teorías rigurosas e inteligibles, adecuados a la realidad de la investigación científica [...] es capaz de criticar a programas y hasta resultados equivocados, como lograr nuevos enfoques promisoros”, entre otros aspectos que confirman la producción del conocimiento en danza, pero que necesitan de cuestionamientos: ¿Cómo esa epistemología se ha delineado en la producción del conocimiento? ¿Cuáles autores y obras son más utilizadas para el dicho campo epistemológico? ¿Qué es tratamiento metodológico más orientado a la producción del conocimiento en la formación del profesor de danza?

Para contestar a tales preguntas, se optó por la realización de una revisión sistémica de literatura, procedimiento de carácter secundario, ya que se utilizan estudios primarios para formular sus análisis, este tipo de revisión ha sido más utilizado en el área de la salud en estudios clínicos, que según Galvão Y Pereira (2014, p. 183):

Sin embargo, hay un número constante de revisiones preparadas basadas en investigaciones observacionales, como las de cohorte, de caso control, transversal, serie y relato de casos. Otros delineados utilizados son los estudios de evaluación económica y los cualitativos. Cuando se verifica que los estudios primarios incluidos en revisión sistémica siguen procedimientos homogéneos, sus resultados son combinados, utilizando técnicas de metanálisis.

El esquema de revisiones sistémicas, como se puede observar en los argumentos de los autores, puede ocurrir de diversas maneras y amplía el carácter cualitativo de la investigación, lo que representa un avance, especialmente en el área de ciencias humanas, que aún se detiene en análisis de carácter “narrativo literario” sin asumirse procedimientos específicos para esa finalidad, que según Filho et al (2014, p. 207),

La falta de criterios sistémicos genera muchos efectos perversos. Por ejemplo, ¿qué puede garantizar que una muestra representativa de estudios sobre determinado fenómeno fue debidamente seleccionada? En la ausencia de procedimientos específicos de colecta de datos: nada [...] un problema típico de los modelos tradicionales de revisión de literatura es la inclusión selectiva de estudios, en general, basada en las impresiones del revisor sobre la calidad de los trabajos. Eso porque las revisiones tradicionales en general utilizan un criterio a posteriori para juzgar si un determinado estudio se debe o no incluir.

En ese estudio, el proceso selectivo de datos que se ha colectado desde la elección de artículos que obedecían a los dos criterios básicos para la publicación en revistas científicas calificadas por la Comisión de Perfeccionamiento de Personal en Nivel Superior (CAPES). Sin embargo, mantener la relación de los artículos sobre la danza en diversas formas de expresarse y su utilización. Así se colectó 20 artículos en el período entre 2002 y 2017, periodo que suma 15 años que se han analizado dentro de las orientaciones de Galvão Y Pereira (2014, p. 183): “(1) elaboración de la pregunta de investigación; (2) búsqueda bibliográfica; (3) selección de los artículos; (4) extracción de datos; (5) evaluación de la calidad metodológica; (6) síntesis de datos (metanálisis); (7) evaluación de la calidad de las evidencias [...]”.

El objetivo de ese estudio es analizar la configuración de la epistemología de la formación del profesor de danza en artículos publicados entre 2002 y 2017, desde lo que buscamos reflexionar sobre el delineamiento de la epistemología en relación a la referida formación, identificando perspectivas para el trabajo docente en la educación básica.

Una lectura en el tiempo de la danza: caminos teóricos y metodológicos como fuente de conocimiento para la formación de profesores

Los cambios que involucran la danza en la actualidad proporcionan nuevas miradas y posibilidades, especialmente a la práctica en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de ese lenguaje del arte, la que se tardó a reconocerse como tal, particularmente, antes del advenimiento de los Parámetros Curriculares Nacionales en la década de 1990. La perspectiva histórica de la danza señala que esa práctica en el ámbito de la escuela siempre estuvo relacionada a la situación instrumental. Strazzacapa (2002/2003) reafirma esa posición diciendo que la danza siempre estuvo en situación inferior delante de las demás prácticas artísticas que había en la escuela. La autora afirma que en la década de 1970,

[...] su fiscalización se hace por profesionales formados, gran parte, en el área de teatro y/o educación. En la educación básica, eso es, en las escuelas de enseñanza regular, se suele ver como contenido de Educación Física, hecho claramente iniciado en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) del área de esa asignatura (STRAZZACAPPA, 2002/2003, p. 74).

Las críticas de esa autora son importantes porque analizan a la situación de la enseñanza de danza en la escuela, la cual, aunque con la publicación de los PCNs en la

década de 1990, poco ha cambiado, pues la autora identifica que en ese documento no hay una definición de cuáles contenidos la danza debe dedicarse, constatando,

La danza amplía las nociones espaciales del niño y del adolescente, situándolas en el tiempo y en el espacio y desarrollando su expresión corporal, pero el teatro también. La danza se preocupa por la educación estética, pero las artes plásticas también. La danza proporciona el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad, pero eso todos los lenguajes artísticos proporcionan... Al final, ¿qué es exclusivo de la danza? (STRAZZACAPPA, 2002/2003, p. 74-75).

La perspectiva de Strazzacappa es importante para este estudio por preocuparse con la generalidad la cual se trata la danza en los PCNs de arte. Es necesario señalar que la aproximación entre la danza y la educación, antes de ese período, el dicho arte era un privilegio de pocos que tenían condiciones financieras, como también calidades físicas de las bailarinas, al considerarse que la más popular de las danzas era el Ballet, señalada como exclusivamente de mujeres, lugar prohibido a los hombres.

El universo de las danzas clásicas mostraba todo el tradicionalismo que rondaba el área que se desarrollaba en escuelas de danza, que primaban, como en las escuelas formales, por el virtuosismo, perfeccionamiento técnico y el espectáculo. No se bailaba para conocerse a sí mismo, o para desarrollar la sensibilidad y en censo estético, por lo contrario, la danza tenía como objetivo la exposición, la presentación, la contemplación.

Bajo otro punto de vista, el movimiento artístico de la danza ha sido marcado por el momento tradicionalista, que empezó a comprenderse culturalmente como “escuelas”, vistas como espacios de aprendizaje para la enseñanza de “métodos” antes vistos como modernos, que se perpetuaban por el imperioso deseo de la inmortalidad que la danza traía, como fue el caso de Laban con su estudio del movimiento o como la “Royal Academy of Dancing, hoy comprendida como sistema de evaluación” (MARQUES, 2011, p. 51-52)

Más allá de las críticas a la enseñanza tradicional de la danza, es en ese contexto que se crea en Brasil, desde los años 1950, la primera carrera de danza en 1956, en la Universidad Federal de Bahia, que se reconoció como Bachillerato y Licenciatura en 1962. Para Marques (2011, p. 54), la principal crítica que se podía hacer a la enseñanza universitaria de danza en aquel momento era que esa enseñanza, del mismo modo que la escuela formal, era autoritaria, funcionalista y sin sentido práctico para la vida de los egresos que, al finalizarse la carrera, se percibían sin mercado para actuar, sino en las escuelas de ballet clásicos o cuerpos de baile de los teatros, que por cierto, era tan pocos en

el país, los cuales deberían sustituirse por otra lógica que valorara a “[...] la practica reflexiva que se debería trabajar por esas asignaturas, a fin de investigar seguidamente y desarrollar prácticas pedagógicas significativas y que se han planteado como problema [...]”

A lo largo de veinte y cinco años, UFBA fue la única institución de enseñanza superior que mantuvo una carrera de danza. Desde las décadas de 1980 y 1990, sin embargo, otras universidades aceptaron el reto de crear una carrera de danza, como el Centro Universitario da Cidade (UNICIDADE) en Rio de Janeiro en 1985; la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) en el interior de São Paulo, creado en 1985, pero reconocido en 1992, ampliando muy significativamente el “escenario de la Danza producida en Brasil, no sólo en la producción académica sino también en la producción artística”. (MOLINA, 2007, p. 4)

Desde entonces, la expansión de las carreras danza en la forma de bachillerato y licenciatura ha ganado incrementos regulatorios provenientes de la aprobación de la LDBEN 9.394 de 20 de Diciembre de 1996 y del Decreto 2.208 de 17 de Abril de 1997, los cuales hicieron una nueva organización para la formación profesional en niveles básicos, técnicos y tecnológicos que, según Molina (2007), en el caso particular de los cursos tecnológicos, la finalidad era proporcionar formación que tuviera relación con los campos específicos del mercado laboral, como coreografía de danza, bailarín, entre otros cursos.

Fue en ese contexto, después de un largo período de informalidad, que la Escuela de Teatro y Danza de la Universidad Federal de Pará (ETDUFPA) reconoció sus carreras de teatro y danza en diversos niveles en el año 2007. Sin embargo, la historia registra que UFPA, desde su fundación en 1957, promovía el apoyo a las actividades artísticas en los lenguajes de teatro y danza. En ese sentido, en el año 1968 la institución constituye la coordinación de danza de la Universidad en el ámbito del Centro de Actividades Musicales - CAM. Según el Proyecto Pedagógico de Bachillerato en Danza, desarrolló su actuación bajo parámetros pedagógicos basados en actividades teórico-prácticas, marcados por la informalidad de enseñanza de danza en la forma de talleres de ballet clásico, danza moderna, entre otras modalidades de danza, hasta que en 2000 el dicho trabajo se dio a ofertar en un curso experimental de formación de bailarines que en 2003 empezaba a convertirse en el curso técnico en nivel medio de danza, que fue la base para la creación

del Bachillerato en danza, el cual obtuvo reconocimiento en 2007 por la Resolución n. 3.602 de 10 de setiembre de 2007 (PPC/ LICENCIATURA EM DANÇA, 2011).

Ese histórico de desarrollo de danza en el Estado de Pará en el interior de la UFPA muestra que en Brasil la tendencia era la misma, consolidar una epistemología que sustentara la danza como área productora del conocimiento científico, al contrario de lo que ocurriera, enseñanza autoritaria y bancaria y sin sentido para la enseñanza, según Marques (2011, p. 54), el problema de los bachilleratos en danza “se notan muchas veces impotentes ante a los años de incorporación (trabajo práctico corporal) de otros sistemas de representación del cuerpo, del arte, del sujeto”.

Junto a esa preocupación, la reforma curricular que anunció la LDBEN con los PCNs, que incluye la danza como un lenguaje de Arte y su obligatoriedad en el currículo de la Educación Básica brasileña, fue necesario comprender que el Arte en calidad de contenido, debe le proporcionar al alumno cuanto más pueda respecto a formas, “sea en el ejercicio de su propio proceso creativo, por medio de las formas artísticas, sea en contacto con obras de arte y con otras formas presentes en las culturas o en la naturaleza” (PCN ARTE, 1997, p. 41).

A pesar del discurso avanzado sobre la operación de los contenidos en Arte, aún hay cuestiones irresueltas sobre la formación del profesor para actuar en arte en Brasil, cuya trayectoria formativa, en gran medida, aún se basa en la polivalencia y sobretodo en la formación del profesor para actuar en los años iniciales en la Enseñanza Primaria, lo que hoy día aún es objeto de movilización en el medio artístico, que ve la enseñanza de esa asignatura en la escuela como instrumental e intervencionista.

Sobre la danza, específicamente en el contexto de la enseñanza del Artes, Marques (2012, p. 17) ve desde un punto de vista positivo el movimiento que se ha desarrollado en el área, señalando el crecimiento de los educadores y legisladores “en por lo menos mencionar la danza en sus trabajos y programas”. Esa observación de la autora, en cierta medida, es alusiva a la inclusión de la danza como lenguaje del arte en los Parámetros Curriculares Nacionales, cuyo objetivo es la “comprensión de la estructura y del funcionamiento corporal y la investigación del movimiento humano” (PCN ARTE, 1997, p. 49).

Hay que hacer críticas a ese objetivo que se acerca de la danza como forma de desempeño motor en relación al desarrollo del censo estético, expresividad y plasticidad que los movimientos deben exhibir, los cuales quedan en segundo plan, sobresaliendo el

aspecto motor, principalmente en los años iniciales de la Enseñanza Primaria, periodo el cual los niños se debería someter a los niños a las más diversas experiencias estéticas corporales, sensoriales y plásticas, posibilitándolos mejorar su gusto estético.

Así se nota que la danza, como los demás lenguajes del Arte, son campos ricos para un debate inconcluso sobre lo qué es la danza en la sociedad brasileña; sobre ese debate, Marques (2012, p. 18-19) se posiciona afirmando que la enseñanza de danza en Brasil se marca por la “pluralidad” en distintas modalidades, producciones, propuestas educacionales, formas de apoyo que “se interrelacionan, se ignoran, se cruzan, se miran, haciendo polifacético tanto el mundo de la danza cuanto el mundo de la educación que se dedica a ella”.

La crítica que hace Marques en parte revela que el área posee un corpus teórico que busca defender diferentes miradas sobre la danza, pero que todos combaten la negligencia del cuerpo en calidad de objeto de creación artística. Se señala como base de referencia teórica Isabel Marques (2011/2012); Marcia Strazzacappa (2001); y Débora Barreto (2004), exponentes que han definido el dicho campo científico de la danza en Brasil, con enfoque en la escuela regular.

Un punto importante, discutido por Marcia Strazzacappa en 2001, expone que la presencia de la danza en la escuela se analiza desde la crítica al proceso de regulación de la enseñanza de danza en Brasil. Analizando que el hecho de haber sido citada en estos documentos no ha garantizado un lugar de destaque para la danza en el currículo escolar. Entre tantos estudios, Strazzacappa postula que la danza aún se encuentra en el tercero mundo de las artes por estar en búsqueda de un espacio sólido en la educación.

Débora Barreto (2004) parte del principio educativo de que el Arte en la escuela se puede desarrollar desde lo que nombró “escuela escenario”, la que acogiera la danza desde “actitudes bailantes”, caracterizadas por “improvisar, componer, apreciar y fruir”. Es posible observarse en la teoría de Barreto que la dicha propuesta transforma el sentido de la escuela y del currículo, pues al hacerse de eso su escenario para la realización de las actividades, la autora señala que la danza se hace componente curricular interdisciplinar por medio de las demás asignaturas del currículo, improvisando, componiendo y principalmente apreciando el conocimiento que produce.

Isabel Marques, en las obras intituladas: “*Ensino da dança hoje: Textos e contextos*” (2011) y “*Dançando na escola*” (2012), muestra su protagonismo, señalando el papel de la danza en la escuela regular, como también hace críticas profundas sobre las

formas de como las actividades de danza y educación se relacionaban. Por ese ámbito, se propuso el rompimiento con la referencia de danza hecha para fiestas y fechas conmemorativas, empezando así a asumirse la forma democrática que le hace peculiar, pues “el hecho de Brasil ser un país ‘que baila’ tiene también desplazado la danza de la escuela” (MARQUES, 2012, p. 21)

En conclusión, es bueno subrayar que las tres autoras mencionadas son bailarinas, haciendo que tal situación potencialice la militancia de ellas en favor de la popularización de la danza en la escuela, puesto que es innegable la contribución de ellas para la consolidación del corpus teórico del estudio. En ese sentido, se considera que la producción académica elaborada por ellas le fornece subsidios epistemológicos y metodológicos a la enseñanza, como también crecientes análisis sobre la danza en la escuela, que nos hace retomar la relación rectilínea con la formación del profesional del arte por la danza.

En vista de lo que se investigó, se observa en la revisión sistemática de literatura que la propuesta para la enajenación de la danza como campo epistemológico en la formación de profesores se ha destacado, por cuenta de la necesidad de superación del papel reproductor de la danza, en la construcción del conocimiento. Tales verdades provienen de la investigación realizada en las revistas científicas nacionales en las cuales se publicaron artículos, encontrados en los escritos con la temática danza como objeto de debate central. De forma reflexiva, Trevisan; Schwartz (2011, p. 361) le presentan al campo los siguientes puntos:

[...] potencial de acción intervenido en distintos ámbitos del conocimiento, los cuales abarcan los dominios artístico, psicológico, emocional, cultural, social, educacional y otros, todos esenciales al desarrollo del sujeto, y traen repercusiones en la calidad de la vida humana.

En vista de lo que se ha expuesto, la danza tiene un poder de intervención en flujo de movimiento creciente, puesto que en la búsqueda por los artículos se hizo posible constatar una gama de objetos, transversalizados por la danza, los cuales versan entre las temáticas del cuerpo, producción del conocimiento académico, danza, escuela, enseñanza y currículo y formación del profesor.

Se observa que la danza en calidad de producción del conocimiento es el objeto recurrente en los artículos investigados, así como en la danza, escuela, enseñanza y currículo y formación del profesor y los estudios sobre el cuerpo. Eses fueron los objetos

más vistos en los artículos examinados. Sin embargo, se han identificado otros como danza contemporánea, etnografía, danza de personas mayores y danza política. La relación entre la danza y esos objetivos llaman la atención para la amplitud de prácticas generadoras de reflexión individual y colectiva.

[...] el lenguaje de la danza siempre estuvo relacionada a una experiencia colectiva de creación, mucho más planteada en la compleja red de significaciones y subjetividades que cada integrante traía a un todo, del que en una relación de aprendizaje o asimilación de contenidos técnicos que pudiesen utilizarse después en la creación (MARTINS; GATTI, 2016, p. 2).

Esos cinco grupos de objetos que transversalizan la producción del conocimiento en danza confirman que tales temáticas van más allá de los campos comúnmente estudiados. De esa manera, se consideran temas que claman por la subjetividad, la identidad de las personas, reverberando que la danza hoy es un campo abierto a superarse sus raíces tradicionales. Otro destaque importante se relaciona al período en el cual se publicaron las producciones, ya que hubo de forma intensa la divulgación de esos trabajos, entre los años 2011 y 2015, por coincidencia el período que antecedió la Ley 13.278 de 2016, pese a que hayan artículos desde 2002 y se extienden hasta 2017 que trataban del objeto de la danza en diferentes contextos, lo que muestra la preocupación de los autores con el desarrollo tanto teórico como las prácticas de danza en la escuela.

Bajo esta perspectiva, Araújo; Rebolo (2012), al analizar el currículo de bachillerato en danza de la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul, señalan la intensificación de los debates y acciones respecto a la enseñanza del arte, que colaboraran fuertemente para que se planteen las carreras de grado en danza en Brasil entre 1980 y 2015. En contrapartida, especialmente desde los años 2000, corrobora que el movimiento no se constituye sólo en una epistemología vacía, pero en la construcción de un cuerpo teórico-práctico que ha sido resonancia en las universidades, en razón de la atención a la necesidad de formar profesores específicamente en el área de artes, especialmente la danza y con relación a la temática, los autores dicen que,

Las carreras de bachillerato, en ese contexto, se proponen a atender a la legislación brasileña que considera al bachiller como el único habilitado a actuar en la educación básica formal. Sin embargo es importante recordar que, en la historia de los cursos de Grado en Danza, el profesor formado terminaba encontrando como campo de trabajo la modalidad de educación no formal (ARAÚJO; REBOLO, 2012, p. 180).

A pesar de la preocupación de los estudiosos con la informalidad que aún asombra el profesor de danza, es importante percibir que el carácter articulador que hay entre investigadores y profesores en un esfuerzo de fortalecerse la actividad de danza en cuanto lenguaje de arte necesita de personas formadas para actuar en las escuelas, alejando la polivalencia que aún persiste sobre esa enseñanza.

Antes de entrar en el universo teórico de la investigación, se hace necesario señalar que una epistemología se consagra por su carácter de saber, como algo presente en el cotidiano y que poco a poco adquiere una sistematización en proceso pedagógico propio de repase. Delante de ese entendimiento, Japiassu (1975, p. 15) afirma que el saber posee dos lados bastante distintos, sobre los cuales el autor explica:

En este sentido bastante lato, el concepto de “saber” podrá aplicarse en el aprendizaje de orden práctico (saber hacer, saber técnico...) y, al mismo tiempo, las determinaciones de orden propiamente intelectual y teórica. Es en ese último sentido que tomamos el término “saber”.

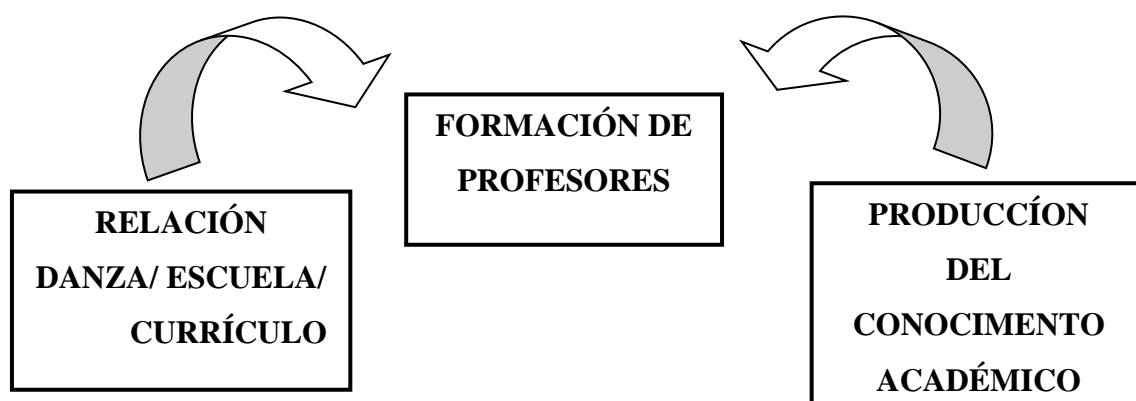
En el punto de vista de esa reflexión, se entiende que el campo de la danza se encuentra sumergido, ya que esta es una acción instintiva de los seres humanos independiente de generación y etnias, ya que desde que nacemos somos condicionados por ella y la atribuimos diferentes sentidos en la vida social, en la religión, en la cultura y en tantos otros momentos, sin necesariamente ser una actividad sólo intelectual, pero que produce saberes para la vida. Se destaca en ese proceso de producción del saber respecto a la danza la influencia de la cultura, sobre la cual Oliveira (2010, p. 105), destaca que,

Al conocerse y experimentar su cultura y las otras, el ser humano valora a la diversidad cultural como también amplía su conocimiento cultural. Al ocurrirse a la construcción y evolución de nuestra historia, queda más fácil comprender la cultura del otro, y quizás, valorando a la cultura se preserva nuestra memoria.

La influencia de la cultura sobre las acciones humanas son determinantes en la diversidad de saberes, producidos en un determinado campo. Esta revisión sistemática cumple esa tarea al identificar el *corpus* teórico de la danza, una vez que hay dos grandes tendencias que conducen a la producción del conocimiento en la formación del profesor de danza. En ese sentido, la propuesta aglutina la producción del conocimiento académico/Escuela, enseñanza y currículo/Formación del profesor, y la segunda, que añade objetivos relativos al Cuerpo e identidades/subjetividades.

1. Esa tendencia es muy influenciada por las determinaciones legales de los últimos 22 años, especialmente desde 2008 con la institución de la Ley 11.769/2008, que incluye obligatoriamente la enseñanza de la música incluso en la enseñanza de arte, y enseguida por la Ley 13.278 de 2016, tal cual se realiza con los demás lenguajes (danza, teatro y artes visuales). Considerando eso, fue posible desarrollar en forma de diagrama tres movimientos distintos, que son:

Figura 1: Diagrama movimientos distintos



Fuente: autores

Ese esquema muestra el movimiento que la constitución epistemológica está ampliando en el área de la danza o en la formación del profesor del arte danza. Asimismo, se considera que desde la revisión realizada el movimiento teórico de los autores confluye para el fortalecimiento de la formación de profesores con la afirmación de la identidad de la danza en la escuela, en cuanto componente curricular. En este seguimiento, la reflexión está relacionada a la realidad teórica de Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Livia Brasileiro, Débora Barreto, que por otro lado, los PCNs de arte poseen relevancia en esos 15 años de producción académica.

Entre esos autores, es incontestable la relevancia de Isabel Marques para la consolidación de la epistemología en relación a la formación de profesores de danza, una vez que la dicha autora ha defendido la enseñanza de la danza en la escuela regular. Sin embargo, Brasileiro; Filho (2017), señalan que la importancia de la referencia teórica no reside sólo en subrayar los males de la enseñanza de la danza en Brasil, pero, más allá de eso, con la finalidad de orientar a la práctica en la escuela formal, haciendo la danza una actividad curricular que según ello,

Además de señalar problemas visibles en la situación de la danza en el país, específicamente en la escuela, Marques expone contribuciones bastante significativas que se hacen soporte para tratar a los posibles problemas y para que los profesores puedan lograr trabajar este contenido en la escuela, basado en contenidos específicos de danza y relacionándolos con cuestiones socioculturales, abarcando conocimientos diversos con la interdisciplinaridad (BRASILEIRO; FILHO, 2017, p. 225).

Se puede percibir que la producción teórica de Isabel Marques para el campo de la danza en la es decisiva para la conformación de una teoría en relación a la danza, ya que se encuentra presente en todos los artículos investigados especialmente desde 2007, influyendo en la elaboración de proyectos pedagógicos de bachillerato en danza en las universidades brasileñas, ancoradas a los autores consagrados en el campo del arte y de la teoría del currículo tales como: Ana Mae Barbosa (1991), Antonio Flávio Moreira (1997), Ivor Goodson (1995).

Ante la consistencia teórica de la autora mencionada se observa que, especialmente entre 2011 y 2016, las publicaciones de los estudios que analizaron la producción del conocimiento en la formación de profesores. Luego, se identificaron 05 artículos que trataban de estados del arte con resultados cuantitativos sobre la producción académica en la formación del profesor de danza, los cuales partieron de la hipótesis presente en todas las producciones, donde afirman que en la escuela se evidencia como en la asignatura de artes y en otras, como la Educación Física. Ante esta afirmativa, destacamos que,

[...] por estar inserida en campos que traen cuestionamientos existenciales propios, que aún no ven su lugar y que tampoco son vistos claramente dentro del contexto escolar, campos estos que necesitan de una identidad más fuerte en su formación, que forme profesionales que sepan actuar en su campo de actuación y no simplemente arreglar una manera de transmitir sus conocimientos (BRASILEIRO; SOUZA; FRAGOSO, 2015, p.4).

Esas constataciones se confirman por los autores al señalarse el creciente interés por el campo de la danza en la formación de profesores, sea en Artes o en Educación Física, ya que ha sido la práctica educativa por excelencia con capacidad transversal, debido a su contenido polisémico en diversas manifestaciones sociales, siendo eje de motivación para amplias verificaciones de lo que se han producido en esa área, que buscan analizar “la producción del conocimiento relativo al fenómeno danza y sus especificidades” (MUCLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013, p. 92).

Se hace necesario señalar en relación a la producción académica en la formación del profesor de danza que todos los estudios verificados muestran la danza para más allá del movimiento humano, logrando aspectos estéticos de los saberes producidos por esta práctica, sobre la cual Trevisan; Schwarts (2011, p. 362), analizan que “por medio de la experiencia de bailar, el sujeto puede comprender mejor a si propio, las personas y el ambiente a su alrededor, así como percibir y buscar formas más sencillas y humanas de aplicar ese conocerse”. Aunque una gama de estudios publicado aborde la danza como una subárea de la Educación Física, Oliveira (2010) ve esa situación como “malestar”, considerando que, desde las determinaciones legales, ocurrió la provocación entre las referidas áreas en favor del dominio del conocimiento producido.

Todos esos argumentos se vuelven para la centralidad de la formación de los profesores y su profesionalización, la que fue decisiva para hacer que la danza ultrapasara el límite de la informalidad, impulsada por la legislación que exigiera la formación del profesor en nivel superior, según determina el artículo 62 de la Ley 9.394 de 1996, alejando el “habilidoso”, o “talentoso” o el que “se sale bien” en la danza y asumiendo el profesional habilitado para ejercer esa función (STRAZZACAPPA, 2011).

En los estudios analizados, la presente revisión sistemática aclara una gran dimensión del esfuerzo para profesionalizar los profesionales de la danza, con el intuito de capacitarlos para actuar en las escuelas, puesto que este espacio es relativamente nuevo para esos profesionales, que por mucho tiempo se quedaron en la condición de informales, que según Strazacappa (2011, p. 28-29),

[...] se verifico que los profesores que actuaban en las escuelas libres de danza (conservatorios, academias, estudios de danza) no tenían una formación superior, incluso porque no se les exigía (sea en el área de danza, áreas semejantes o aún en otros áreas del conocimiento) y eran, en gran parte, egresos de las propias escuelas. Eso evidenciaba que en los cursos de formación artística, las escuelas se retroalimentaban, formando artistas de la danza que, a su vez, se volvían los instructores de la propia institución, perpetuando la genealogía de un estilo o línea de danza.

Las exigencias legales de hecho están reverberadas sobre la práctica y empoderamiento en el área de la danza en cuanto área del conocimiento que se manifiestan directamente en la organización curricular de las carreras de bachillerato en danza, la que, en el colectivo de las formaciones en arte, consolida la no polivalencia, promoviendo acceso a la formación de los perfiles basándose en la formación del profesor investigador,

pues formar no se limita sólo al tiempo que el profesor pasa en la academia, pero en el conjunto de experiencias, que el madure antes del egreso en el ámbito académico, hecho característico de la formación de la danza.

Esas constataciones comprueban el que Japiassu (1975, p.10) considera fundamental en la identificación de un campo epistemológico, ya que “una reflexión epistemológica, cuya preocupación fundamental es la de situar a los problemas como ellos se presentan o, ‘se resuelven o desaparecen en la práctica efectiva’ de los científicos”. Se nota que, en el caso de la formación del profesor de danza, su epistemología surge desde los problemas de la práctica profesional y artística que se pueden analizar desde la segunda tendencia identificada:

2. La configuración de la epistemología, en relación a la formación de profesores de danza son los objetivos que se relacionan al cuerpo, identidad y subjetividad, los cuales revelan saberes y como se integran a los diversos campos de la danza, en especial a la perspectiva artística, que está lejos de las dimensiones profesional y educacional. Si por un lado, la formación de profesores de danza ha sido guiada por la tendencia de formar profesores-investigadores, por otro, esa misma formación ha sido guiada por otra fuerte tendencia que se consagra en la expresión bailarín-investigador-interprete, preconizada en la teoría de Graziela Rodrigues.

La referida autora centraliza su teoría en la categoría cuerpo como parte de la historia personal del bailarín, capaz de hacer visible la identidad y subjetividad. Para Rodríguez (1997, p. 19) esa categoría asume formas que se necesitan inventariarse, puesto que asumen “[...] sensaciones y configuraciones decurrentes de imágenes de lugares vividos en campo y de las imágenes ‘desconocidas’ situadas en yo misma. Estas imágenes conjugadas presentaban una nueva configuración de paisaje – espacio donde se desarrollan experiencia de vida, que se instauraba en el cuerpo”. La perspectiva de Rodrigues señala otro aspecto sobre el cuerpo, más de identidad que cartesiana, ya que durante mucho tiempo el paradigma de separación entre cuerpo y mente reguló diversos sectores de la de la vida social y cultural que la dicha autora con su teoría retoma a la integración entre ambos por la vía etnográfica.

En los estudios analizados, el cuerpo se constituye en un eje que integra prácticas etnográficas de investigación y experiencia que se fundamentan en Fortin (2003) Bourcier (2001) y Bordieu (2002; 2009), al discutir aspectos relativos a las identidades culturales y subjetividades de poblaciones o grupos sociales/culturales cuya danza es más que un

movimiento, más que un enunciado en el cual el sujeto representa un participante listo a comunicarse la estética, la ética desde el diálogo corporal. Según Nascimento (2012, p. 159), las influencias de la enseñanza de danza implican en “[...] diferentes modelos de escuelas, con diferentes concepciones ideológicas y pedagógicas llevarían en consideración el legado cultural de cada alumno”.

Ese estudio no estaría completo si no hubiera el análisis de la calidad metodológica de los estudios investigados, ya que todos partirían de una premisa cualitativa, dado que buscaban la interpretación de la realidad que involucrara la danza en distintos contextos, y eso se comprobó por el comprometimiento de estudios que tenían como objetos la formación de los profesores, la escuela, la enseñanza, el currículo, la danza contemporánea, entre otros objetos que denuncian lo que Taquete; Minayo (2016, p. 429) llaman de comprensión e interpretación de fenómenos, sean ellos con sujetos o en contextos teóricos que generan “diferencias de interpretación frecuentemente reflejan una comprensión multifacética de fenómenos sociales complejos”. Se resalta que aunque las autoras hablen del interior del área de salud, eso muestra la capacidad interdisciplinar del uso de metodologías cualitativas en la verificación que exijan capacidad interpretativa de comprensión.

Se destaca que entre los 20 textos analizados, 15 eran de naturaleza teórica. Esa tendencia metodológica significa el esfuerzo de los autores en estructurar una teoría que justificara el carácter científico de la formación de los profesores de danza. Se destaca aún que la referida científicidad conduce a la consolidación del campo epistemológico del objeto investigado, según Moser (1987, p.88), al analizar a los campos teóricos y metodológicos de investigaciones en educación que,

La idea orientadora es la propia idea de científicidad que se puede ver como descripción y contemplación (**theoria**) de la realidad, como explicación y previsión del curso de los fenómenos basados en el interés de la intervención y dominio de la naturaleza: “saber es poder” según BACON, o como transformación de la realidad por la praxis. Esas orientaciones corresponden modelos metodológicos diferentes.

Bajo ese punto de vista, se observa que la teoría para los estudios analizados también ha buscado el tratamiento muy cercano del campo antropológico, con técnicas etnográficas, análisis de contenido y estudios de campo, entre otras que buscaban, además

de la comprensión del objeto por el sujeto, hacer intervención sobre la realidad de esos sujetos por la danza y sus efectos.

La verificación de la epistemología de la formación de profesores de danza permitió identificar la calidad de los trabajos analizados y la preocupación de los autores en reafirmar esa epistemología que se está configurando alrededor del trabajo docente, como algo embrionario, que ha ganado simetría especialmente desde 2008. Además, Miranda; Ehrenber (2017) y Rocha; Reser (2015) reafirman la importancia y formación de un campo epistemológico sobre la práctica docente del profesor de danza dentro de la Educación Física o afuera de ella. Se observa que la preocupación de los autores fue justamente en establecer el status a la danza del conocimiento científico, que Japiassu (1975, p. 64) afirma que

[...] todo el conocimiento científico, aunque no funde una ética o un arte objetivo, se funda en una ética, cuyo criterio fundamental no es el hombre, pero el propio conocimiento objetivo. Y fue esta ética, de la felicidad individual y del máximo confort que creó la ciencia moderna.

Así, el esfuerzo de este estudio y de todos los demás que se analizaron fue de examinar la configuración de la epistemología de la formación de los profesores de danza que han buscado saber la trayectoria que los objetos de investigación hacen hasta que dieran a la danza la condición de ciencia y eso fue posible identificar por el tratamiento metodológico dado por los autores y su búsqueda de comprensión e interpretación de la danza en diversos contextos, pero no es sólo eso, los referenciales teóricos, la elección de los objetos, las categorías de análisis seleccionadas en todos los artículos muestran la preocupación con la consolidación de la danza como ciencia y detentora de una epistemología, la cual, como se pudo observar en los 20 artículos examinados, sirven de base para formar profesores de danza, y eso es una intención creciente.

Consideraciones finales

La propuesta de analizar a la epistemología de la formación del profesor de danza en artículos publicados en revistas científicas nacionales posibilitó constatar que hay una intensa producción de conocimiento que sustenta la formación de esos profesionales, ponderando el relevante papel de la legislación en la organización curricular de enseñanza de arte y la formación implementada por las universidades para atender a las determinaciones legales.

Esas condiciones impulsarían a la producción del conocimiento académico en relación a la formación del profesor de danza, cuya acción se identificó en el período entre 2002 y 2017 en la publicación de artículos que trataban de escuela, enseñanza y currículo, formación del profesor y la producción académica del área, objetos que muestran la preocupación con la formación del profesor de arte en la configuración establecida en 2013 por fuerza de la Ley. Esa sería una de las primeras configuraciones reconocidas en ese estudio, puesto que la danza pasó a ser contenido regular, asignatura en la escuela, despertando el interés profesional que ha generado el surgimiento de los cursos superiores en danza, que hoy son 33 en Brasil, entre bachillerato y licenciatura, los de bachiller representan la mayoría de los cursos de danza de las universidades brasileñas, representando 54,5%, según informaciones de E-MEC de 2017.

Esa representatividad de los bachilleratos en danza ha provocado reflexiones sobre la práctica del profesor en el ámbito de las condiciones de las escuelas, de la operación del currículo y de la propia formación del profesor. Se hace necesario subrayar que persiste un debate en el campo de la danza, en relación a quien pertenece ese conocimiento, ya que el área de la educación física reclama ese conocimiento para sí, pero la propia danza autónoma con conocimiento propio.

Esa autonomía que defendemos en ese estudio se presenta para más allá del conocimiento de la danza en el ámbito educacional, se configuró en la comprensión de la danza en la perspectiva antropológica del cuerpo, de la identidad y de la subjetividad humana que ha servido de inspiración, no sólo para estudios académicos, pero también para producción artística.

Así, la epistemología que está presente en la formación del profesor de danza ocurrió por el análisis crítico de la producción del conocimiento en el área, que se facilitó por la revisión sistemática de la literatura al permitir la inmersión en los objetos, referenciales teóricos y metodologías utilizadas por investigadores para dar visibilidad a las investigaciones publicadas en los artículos colectados, pero sobre todo, la epistemología se reveló en la reflexión sobre la ciencia que está alrededor de la danza, la cual no está presente en el texto de los artículos, pero en sus entrelíneas.

Las perspectivas que se pueden mostrar e la finalización del presente estudio son que aún es necesario investigar el universo de la danza en la escuela y específicamente a la formación del profesor, la cual aunque en crecimiento, necesita de más estudios que

consoliden el referido campo en calidad de saber, tarea primordial de la epistemología en cualquier área del conocimiento.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Christiane.; REBOLO, Flavinês. A formação do professor de dança: um estudo da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. *Série-Estudos*, n. 39, p. 175-197, jan./jun., 2015.

BARRETO, Débora. **Dança**: ensino, sentido e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 58. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/pdf.>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <www.abmes.org.br>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 130.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p.

BARBOSA, Ana Mae. **O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASILEIRO, Livia Tenório; NASCIMENTO FILHO, Márcio José do. A contribuição de Isabel Marques nas produções sobre “dança” e “ensino de dança” na Educação Física. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 223-233, jan./mar., 2017.

CAMINADA, Eliana. **Reflexões Dança**. *Sprint Magazine, Cidade*, v. 99, n. 104, p. 26-27, set./out., 1999.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva.; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: Refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-499, maio/ago., 2012.

FILHO, Dalson Britto Figueiredo et al. O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise? **Teoria e pesquisa**, p. 205-228, 2014.

GALVÃO, Taís Freire.; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar., 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975, p. 202.

MARTINS, Liana Zakia.; GATTI, Daniela. **O processo colaborativo e provisório em dança contemporânea como caminho de construção de saberes**. 2016. Disponível em: <http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38824-30032016-091634.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MARQUES, Isabel Antunes. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2011. p. 135.

MARQUES, Isabel Antunes. **Dançando na escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIRANDA, Rita de Cássia Fernandes.; EHRENBERG, Mônica Caldas. Compondo percursos gestuais: a dança na formação inicial de professores de Educação Física. Curitiba/PR, Brasil. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 177-192, out./dez., 2017.

MOLINA, Alexandre. **A formação de professores de dança no Brasil**, 2007. Disponível em: <<http://beta.idanca.net/a-formacao-de-professores-de-danca-no-brasil/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MOSER, Alvino. Tendências epistemológicas-teóricas da pesquisa educacional. **Educar**, v. 6, n. 1/2, p. 87-99, jan./dez., 1987.

MUGLIA-RODRIGUES, Barbara; CORREIA, Walter Roberto. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. São Paulo: **Rev Bras Educ Fís Esporte**, v. 27, n. 1, p. 91-99, jan./mar., 2013.

NASCIMENTO, Eder Fernando do. **A problemática do ensino da dança: apropriações preliminares da teoria de Bourdieu**. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 14, n. 2, p. 155-159, jul.dez., 2012.

OLIVEIRA, Eleonôra Nunes. Dança, a quem corresponde na escola: a educação física ou ao ensino de arte?. Grupo de Investigação Educação Arte e Inclusão UDESC. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 1, ano 3, 2010.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. **Bailarino-pesquisador-interprete: Processo de formação**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997. 179p.

ROCHA, Deizi Domingues da.; REZER, Ricardo. **Estética, formação inicial e dança: Um olhar para a formação de professores de educação física**. **Movimento**, v. 21, n. 4., p. 865-876, out./dez., 2015.

SILVA, Rubens Alves da. **Entre “artes” e “ciências”**: a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. **Horizontes Antropológicos**, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez., 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr., 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-85, jul./jun., 2002-2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. Profissão professor de dança: Uma breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. João Pessoa: **Rev. Moringa: artes do espetáculo**, v. 2, n. 2, p. 27-40, jul./dez., 2011.

TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Educar. Curitiba/PR: Editora da UFPR, n. 10, p. 91-98, 1995.

TREVISAN, Priscila Raquel Tedesco da Costa.; SCHWARTZ, Gisele Maria. Produção do conhecimento científico sobre dança na perspectiva educacional. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 33, p. 361-372, 2011.

TAQUETTE, Stella Regina.; MINAYO, Maria Cecília. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 26, n. 2, p. 417-434, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém-Pa: ETDUFPA, 2011. 118p. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/ppp/PPP_DANCA.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

Como referenciar este artigo

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes.; PAIXÃO, Carlos Jorge. A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1068-1093, jul./set., 2018. E-ISSN:1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.11135

Submetido em: 28/02/2018

Revisões requeridas: 19/04/2018

Aprovado em: 05/05/2018