

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A (re)significação da formação inicial em Dança por
professores(as)-acadêmicos(as): que movimento é esse?**

Rebeca Pereira San Martins

Pelotas, 2021

Rebeca Pereira San Martins

A (re)significação da formação inicial em Dança por professores(as)-acadêmicos(as): que movimento é esse?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros
Gonçalves Pinto

Pelotas, RS, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M379r Martins, Rebeca Pereira San

A (re)significação da formação inicial em dança por professores(as)-acadêmicos(as): que movimento é esse? / Rebeca Pereira San Martins ; Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, orientador. — Pelotas, 2021.

102 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Saberes docentes. 2. Formação inicial de professores. 3. Dança licenciatura. I. Pinto, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves, orient. II. Título.

CDD : 793.3

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto
(Orientadora - FaE/UFPel)

Profª Drª. Maristani Polidori Zamperetti (FaE/UFPel)

Profª. Drª. Carmen Anita Hoffmann (PPGAV/UFPel)

Profª. Drª. Valeska Fortes de Oliveira (UFMS)

Dedico esta pesquisa a todas(os) professoras(es)-pesquisadoras(es)-artistas que lutam diariamente pela Arte e pela Dança e continuam existindo e (re)existindo.

Dedico a todos que contribuíram em minha trajetória e para aqueles que me mantêm viva.

AGRADECIMENTO

Ao fechar os olhos rememoro muitos sorrisos, abraços, aconchegos e cheiros. São memórias que me embalam e me fazem perceber que tive o privilégio em ter pessoas cheias de afetos que me acompanharam e me acompanham ao longo da minha jornada pessoal e profissional. Agradeço a todos que me fizeram sorrir e me incentivaram ao longo desses anos.

Agradeço a mulher mais guerreira que conheço, que me carrega no colo até os dias de hoje, e está comigo a cada bailado, a cada tropeço, a cada salto. Mãe, você é minha inspiração!

Ao meu pai (*in memoriam*), meu grande herói, que me deu todo o amor do mundo, todo o incentivo e esteve sempre pertinho de mim. Você estaria orgulhoso. Sinto-te perto!

Agradeço à Andrisa Kemel Zanella por ter dançado afetuosamente comigo este processo, acreditando sempre no meu potencial e sendo uma das grandes incentivadoras.

Agradeço à professora Maria das Graças Pinto, minha querida orientadora, pelos aprendizados, pelas trocas e por este lindo caminho que pude trilhar ao seu lado enquanto mestranda.

Agradeço às professoras Valeska Fortes de Oliveira, Carmen Anita Hoffmann e Maristani Polidori Zamperetti por terem aceitado o convite de estarem neste momento tão significativo para minha jornada enquanto professora-pesquisadora-artista. Mulheres incríveis e que me inspiram!

Agradeço à professora e amiga Mônica Borba, pelas contribuições no meu processo de pesquisa, pelos incentivos e pelo carinho ao longo da escrita.

Agradeço os professores-acadêmicos que foram essenciais para que essa pesquisa se concretizasse.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação da UFPel por me acolher e ter propiciado momentos de grandes aprendizados.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

Por fim, mas não menos importante... Agradeço a Deus!!



“

**Que sejamos movimento
Que sejamos reinvenção
Que sejamos constantes
Que sejamos arte
Que dancedemos!!!**

Rebeca San Martins

”

RESUMO

MARTINS, Rebeca Pereira San. **A (re)significação da Formação Inicial em Dança por professores(as)-acadêmicos(as):** que movimento é esse?. 2021. 102f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas e teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos pelos acadêmicos do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para sua formação inicial. O campo teórico fundamentou-se principalmente em: Nóvoa (1991, 2007); Strazzacappa (2001); Marques (2011,2014); Tardif (2002); e, Pimenta (2002). O processo metodológico baseou-se na pesquisa qualitativa, tendo como principal fonte de coleta de dados rodas narrativas em grupo, escrita narrativa e entrevistas individuais com dois acadêmicos do Curso de Dança Licenciatura UFPel que já atuavam como professores antes do ingresso no referido curso. Os momentos que demarcaram os encontros foram regados por provocações que instigaram a reflexão e a autorreflexão, tanto dos sujeitos da pesquisa, como da própria pesquisadora. Diante dos caminhos e transformações mapeados na trajetória dos colaboradores da pesquisa, foram identificados três eixos principais: Antes do Curso de Dança Licenciatura; Saberes que envolvem a prática docente; Importância e Transformações no contexto da formação inicial. Identificou-se que os saberes dos acadêmicos, que já atuavam como professores antes de ingressarem na graduação em Dança-Licenciatura, foram sendo ressignificados e ampliados conforme as experiências vividas. A escolha por qualificarem-se em um curso superior trouxe contribuições relevantes para formação dos professores-acadêmicos, seja em relação à compreensão do ensino da Dança, como também novas metodologias que contribuem no processo do fazer docente. Este trabalho propiciou um olhar para trajetória dos professores e também, a revisitação na minha caminhada enquanto professora-artista-pesquisadora.

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação inicial de professores; Dança Licenciatura.

ABSTRACT

MARTINS, Rebeca Pereira San. **Una (re)significación de la Formación Inicial en la Danza por parte de los profesores académicos: ¿qué movimiento es éste?** 2021. 102f. Tesis de Máster. Programa de Postgrado en Educación. Universidad Federal de Pelotas.

El presente trabajo se inserta en la línea de investigación Formación Docente, Enseñanza, Procesos y Prácticas Educativas; tuvo como objetivo analizar los significados atribuidos por los alumnos del curso de Licenciatura en Danza de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) para su formación inicial. El campo teórico se basó principalmente en: Nóvoa (1991, 2007), Garcia (1999), Cortesão (1991), Behrens (2012), Portinari (1989), Bourcier (2001), Strazzacappa (2001), Marques (2011,2014), Bondía (2002), Tardif (2002), Pimenta (2002), Navas (2020), Hoffman (2013) y Corrêa (2018). El proceso metodológico se basó en la investigación cualitativa, teniendo como principal fuente de recolección de datos las ruedas narrativas grupales, la escrita narrativa y las entrevistas individuales con dos académicas del Curso de Licenciatura en Danza de la UFPel que ya se desempeñaban como docentes antes de ingresar al referido curso. Teniendo en cuenta los caminos y las transformaciones trazadas en la trayectoria de los colaboradores de la investigación, se identificaron tres ejes principales: Antes del Curso de Licenciatura en Danza; Conocimiento que involucra la práctica docente; Importancia y Transformaciones en el contexto de la formación inicial. Se identificó que los saberes de los académicos que ya actuaban como docentes, antes de ingresar en la graduación en Danza-Licenciatura, fueron siendo ressignificados y ampliados conforme a las experiencias vividas. La elección por calificar en un curso superior trajo contribuciones relevantes para la formación del docente-académico, ya sea en relación con nuevas comprensiones sobre la enseñanza de la Danza, así como, nuevas metodologías posibles que contribuyan en el proceso de hacer docencia. Este estudio me permitió problematizar la formación inicial de los profesores de Danza, mediante la visibilización de la trayectoria y el conocimiento de los alumnos-profesores, así como mi caminar como profesor-artista-investigador.

Palabras-clave: Saberes docentes; Formación inicial de profesores; Danza Licenciatura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nuvem de ideias	54
Figura 2: Fluxograma que representa os eixos criados a partir da pesquisa realizada	59
Figura 3: 1º encontro de pesquisa no Webconf UFPel	62
Figura 4: Momentos significativos na vida de Natália e de Bruno.....	64
Figura 5: Performance realizada por Natália e Bruno ao vivo	64
Figura 6: Entrevista individual pela Webconf da UFPel com Natália e Bruno.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Visão geral dos descritores e número de trabalhos encontrados.....43

Tabela 2: Trabalhos mais próximos do foco desta pesquisa44

SUMÁRIO

1. AS DANÇAS QUE ME TRAZEM ATÉ AQUI: o início da pesquisa	13
2. OS MOVIMENTOS DA DANÇA NOS BASTIDORES TEÓRICOS.....	20
2.1 Formação de professores: reflexões iniciais	20
2.2. A Formação Inicial em Dança: breve panorama histórico	24
2.3. Ser e constituir-se professor de Dança.....	31
2.4. Saberes docentes e a ênfase no saber experiencial na constituição da(o) professora(r) de Dança.....	36
3. OS MOVIMENTOS DA PESQUISA: passos que dançamos.....	43
3.1. Os movimentos da dança nas pesquisas: estado da arte	43
3.2. O palco que se dançou para constituir a pesquisa	48
3.3 Quem se colocou a dançar nesta pesquisa: as(os) convidadas(os) para a grande cena	51
3.4 O processo de construção das cenas: coleta de dados.....	53
3.5 Como ler o que esses acadêmicos-professores falaram?	58
4. DA DANÇA À DOCÊNCIA: um olhar sobre o que foi dançado	61
5. QUE DANÇA FOI ESSA? Movimentos Finais.....	82
6. REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE.....	93

1. AS DANÇAS QUE ME TRAZEM ATÉ AQUI: o início da pesquisa

Desenvolver uma pesquisa focada na formação de professores onde busco relacioná-la com a área das Artes, especificamente com a área da Dança, foi o caminho que escolhi para aprofundar meus estudos na Educação, apostando na continuação da minha qualificação profissional. Dessa maneira, construir uma proposta de estudo voltada às questões relativas à docência e ao ser professor representa o desejo de problematizar o fazer docente.

Penso que para abordar a educação, especificamente a formação de professores nos dias atuais, é necessário considerar o contexto social no qual estamos inseridos. Também se faz necessário trazer nossa experiência de vida como uma forma de repensarmos nossa prática, buscando ultrapassar a visão tradicional da educação, em que ao professor se dava somente a tarefa de ensinar os conteúdos sem contextualizá-los. A autora Oliveira (2004), menciona a importância dessa revisitação através da memória para a formação docente. Para ela,

[...] através do trabalho com a memória consideramos o professor um agente no processo de pesquisa de sua história, dos saberes das ações pedagógicas, instituindo, assim, um espaço de autoformação, atribuindo à reflexão da experiência de formação (OLIVEIRA, 2004, p. 18).

Ao revisitarmos nossa trajetória enquanto professores, estamos revendo nossas ações e a maneira segundo a qual fomos nos constituindo ao longo da nossa história, possibilitando uma nova forma de pensarmos sobre nossa prática e formação enquanto educadores.

Sendo assim, acredito ter sido de extrema importância possibilitar que acadêmicos já atuantes no ensino de Dança pensassem sobre sua escolha profissional, seus percursos e as reverberações que os estudos dentro da universidade estabeleceram e estabelecem na sua prática contribuindo, dessa forma, para a problematização da existência de um curso superior de Dança. Tal processo se faz necessário no âmbito educacional, no que diz respeito a pensarmos que, muitas vezes, os caminhos que percorremos ao longo da nossa constituição profissional iniciam antes de ingressarmos em um curso

superior e, também, da maneira como nos colocamos enquanto mediadores do conhecimento.

Meu interesse em realizar pesquisas que busquem compreender o fazer docente na área da Dança tem se dado a partir das minhas vivências antes mesmo de ingressar na universidade. Minha experiência com a Dança se deu efetivamente desde muito nova, onde iniciei meus estudos de Balé Clássico, em uma escola de artes na cidade onde residia. Minhas vivências com a Dança sempre foram muito fortes, minha história de vida sempre esteve entrelaçada com as minhas experiências *bailarinísticas*, trazendo inúmeros sentidos e reverberações no meu processo de construção pessoal e, posteriormente, profissional.

Durante o período que estudava, e conseqüentemente dançava balé, estive rodeada de situações que foram muito significativas na minha trajetória, onde transitei entre fases de realização, satisfação, dificuldades e, até mesmo, de infelicidade. Foi um turbilhão de sensações e sentimentos que perpassaram pelo meu percurso e que marcaram minha trajetória de vida. Dentre essas inúmeras vivências tive a oportunidade de me experimentar enquanto professora. Nesse período, substituía professoras da escola de balé, ministrando aulas para as crianças.

Foram momentos de muito aprendizado que somaram-se às minhas experiências de bailarina. Esse caminho, sempre muito ligado a arte e a Dança, me levou a escolher o curso de Dança Licenciatura da UFPel. Mesmo que ser professora nunca tenha sido o foco, meu ingresso em um curso de Licenciatura fez com que, aos poucos, começasse a me identificar com as questões que envolviam a docência.

Nessas idas e vindas, encontros e desencontros, amores e desamores com o balé e com a docência, fui amadurecendo e me constituindo enquanto professora-artista-pesquisadora. A autora Mônica Barboza (2019), nos menciona que “A tríade professor-artista-pesquisador parece carregar a premissa de que é impossível separar a docência do fazer artístico e do fazer investigativo” (BARBOZA, p. 163) e foi, com base nesses conceitos, e das

inúmeras reflexões sobre eles, que fui descobrindo maneiras de superar os desafios que me foram impostos no período da formação acadêmica, prática artística e, posteriormente, a prática docente.

Hoje, posso dizer que esses momentos foram essenciais para que me tornasse quem sou, servindo de impulsos para que delineasse minhas escolhas futuras. Desse modo, é a partir da minha história, das minhas vivências e inquietações, que encontro sentido para dar continuidade nas pesquisas que se relacionam com histórias de vida, formação de professores e o curso de Dança Licenciatura.

Sempre fui uma criança sensível à forma pela qual as pessoas se dirigiam as outras, e uma das coisas que sempre me faziam ter alguma reação negativa em relação à Dança era, muitas vezes, os modos de como as professoras de balé se conduziam aos alunos. Sabemos que o ensino do balé clássico sempre foi muito tradicional e com uma metodologia e saberes muito específicos, normalmente com uma prática passada de geração em geração. De tal forma, os professores/mestres de Clássico sempre foram conhecidos pela sua rigidez, inflexibilidade e detentores de um conhecimento sem espaço para reflexões ou questionamentos. Dito isto reporto-me a fala de Marques (2011, p. 75), dizendo que: “[...] o ensino do balé clássico, o conceito de arte, corpo, tempo e espaço literalmente incorporados a essa modalidade de dança, vem ditando papéis, criando expectativas, gerando dificuldades e definindo fronteiras para o ensino de dança [...]”. Estes sempre foram pontos que me geravam inquietações mas, até então, não tinha subsídios para contrapor esses professores, apesar de discordar de algumas de suas ações, elas ou eles sempre foram exemplo para mim. Na verdade, no meu caso, nessa área específica do balé clássico, predominaram as mulheres, professoras bailarinas.

A partir do meu amadurecimento enquanto bailarina e das experiências que obtive como professora, antes mesmo de ingressar no ensino superior, fui percebendo questões referentes à maneira como as aulas de balé, em sua maioria, eram conduzidas. A partir disso, surgiram inquietações que aos poucos foram me desacomodando e me fazendo refletir o modo de pensar

sobre esse processo de ensino. Mas posso afirmar que foi a partir do meu ingresso na universidade, das inúmeras discussões e reflexões realizadas ao longo da formação acadêmica, que pude ter convicção da extensão das possibilidades metodológicas que podem ser abordadas em uma aula. Isso igualmente não vai descaracterizá-la tecnicamente, mas sim potencializar as individualidades de cada aluno, contribuindo para uma formação sensível e de qualidade.

A busca por um curso de formação em Dança, partiu do anseio de ampliar meus saberes e qualificar minha prática enquanto professora de Dança. Isso despertou o desejo por encontrar novos caminhos e possibilidades do ensino da Dança que agregassem ao meu processo de construção, abrindo outras possibilidades de ver, fazer e ensinar Dança.

Portanto, foi a partir do meu trabalho de conclusão da graduação no Curso de Dança-Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas, que busquei compreender a relação da minha trajetória enquanto bailarina e docente. Para tanto, utilizei um processo de rememoração e realização de uma escrita autobiográfica refletindo, desta forma, sobre as questões que envolvem a formação de professores que iniciaram sua carreira docente antes de ingressarem na universidade. Isto porque, os sujeitos de pesquisa, duas professoras de balé clássico, que foram marcantes em minha formação, relataram que iniciaram a atuação docente antes mesmo da escolha pela graduação.

Esse elemento despertou meu interesse, juntamente com a constatação de que no campo da Dança muitos acadêmicos iniciam cedo seus estudos nos espaços não formais de ensino, proporcionando que o bailarino, ao adquirir experiência, acabe por tornar-se professor, dando início a sua atuação, muitas vezes, de forma precoce. Entendo que tal fato era justificado, em parte, pelo que alguns textos discutem sobre a compreensão de que se sabemos bem o que vamos ensinar, saberemos ensinar Cunha (2013) e Pimenta (2002).

Diante dos achados, o estudo acima mencionado instigou-me a querer continuar o percurso investigativo, centrando meu olhar para o processo de

formação e caminhos que percorremos até escolher a docência. Isso me fez compreender que as vivências obtidas ao longo da trajetória são essenciais para nossa constituição profissional. Também me instigou a pensar não somente dentro do contexto do balé clássico mas, e também, se nos demais estilos de Dança acontece o mesmo processo e como este se dá.

Observo o quanto é relevante o momento de reflexão sobre as experiências que obtivemos ao longo da nossa caminhada, para atribuir sentidos à formação. Por esse motivo, ao trabalhar com os acadêmicos do Curso de Dança Licenciatura que já exercem a docência antes de seu ingresso no ensino superior, possibilitou problematizarmos a importância das licenciaturas para a construção docente, viabilizando um diálogo entre os estudos referentes à formação de professores e as experiências emergentes de cada trajetória que estão compondo esta pesquisa.

Zanella, Lessa e Corrêa (2019), ressaltam que a formação de inicial de professores é um momento relevante para a construção da identidade profissional. Para elas:

É nos primeiros quatro semestres do curso de Dança – Licenciatura que se realiza a preparação e a introdução à docência. Nesse período, é dada visibilidade para a bagagem pessoal de cada sujeito, introduzindo-os às práticas docentes em Dança no ensino formal. São apresentadas abordagens de ensino e realizadas discussões sobre arte/dança, escola e sociedade. A ação de planejar uma aula de Dança passa a ser enfatizada, buscando instrumentalizar metodológica e pedagogicamente esses acadêmicos que estão se formando como professores (ZANELLA, Andrisa K.; LESSA, Helena T.; CORRÊA, Josiane F., 2019, p.193).

Olhar para esses professores/acadêmicos, ainda em formação, possibilitou visibilizar o lugar onde hoje se encontram, os caminhos que cada um vem traçando na sua trajetória, bem como as significações que compõem esse emaranhado de experiências que (re)constituem sua identidade profissional com as novas aprendizagens, a partir do ingresso no ensino superior. Esse foi um dos pontos que diferenciou o movimento que realizei entre o meu Trabalho de Conclusão de Curso, (e este, de Mestrado). Nesse movimento investigativo no Mestrado, meu olhar não se voltou apenas para o processo desenvolvido pelos professores de balé e suas práticas docentes

mas, e principalmente, para os demais acadêmicos do curso, mapeando suas trajetórias e sua chegada à graduação e conseqüentemente como esse movimento reverberou na sua atuação enquanto professor/artista.

A partir dos levantamentos realizados e baseada no Estado da Arte¹, nas minhas inquietações como bailarina e licenciada em Dança, já referido neste trabalho, defini o seguinte problema de pesquisa: Quais são os sentidos² atribuídos pelos acadêmicos do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel) para sua formação na formação inicial?

A partir deste questionamento, foram definidos os seguintes objetivos específicos: *analisar os sentidos atribuídos pelos acadêmicos do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel) para sua formação inicial*. E, como objetivos específicos: Identificar e compreender os motivos que levaram esses acadêmicos a optar por fazer o curso de Dança Licenciatura; Analisar se os acadêmicos evidenciam possíveis contribuições do curso para a sua prática docente (o tipo de contribuição, alcance da contribuição); Evidenciar se os acadêmicos identificam mudanças na prática docente, após o ingresso no curso de Dança Licenciatura (a ordem dessas mudanças, características); Compreender se os acadêmicos analisam possíveis repercussões da formação inicial na sua constituição de professor de Dança; Evidenciar os saberes que os acadêmicos mencionam desenvolver em suas práticas docentes (antes e após a entrada na licenciatura em Dança); Identificar os saberes que os acadêmicos consideram essenciais para a formação de um professor de Dança.

Para que houvesse uma melhor apreciação e compreensão da presente pesquisa, a mesma foi dividida em seis capítulos. No primeiro, realizo a apresentação da temática que escolhi estudar, bem como o que me levou a essa escolha, a questão que norteou nossas reflexões e os objetivos da mesma. No capítulo seguinte, realizo um apanhado teórico sobre questões que emergem do tema e que serviram como base nas reflexões realizadas ao longo

¹ O detalhamento deste recurso será apresentado no capítulo da metodologia.

² A palavra sentido neste texto refere-se às percepções e significações atribuídas pelos sujeitos.

do presente estudo. Na sequência, descrevo a proposta metodológica e diferentes etapas percorridas ao longo do processo. Apresento, também, o lugar que me proponho estar inserida e os colaboradores da pesquisa. No quinto capítulo, trago questões que emergiram das trajetórias dos colaboradores durante a “coleta de dados” e o diálogo com os principais autores que baseiam minha pesquisa. Por fim, apresento apontamentos e considerações finais referentes ao processo de pesquisa realizado.

2. OS MOVIMENTOS DA DANÇA NOS BASTIDORES TEÓRICOS

No presente capítulo trarei algumas discussões essenciais para pensar e refletir sobre a formação dos professores, especificamente na área da Dança. Desse modo, no primeiro subcapítulo *Formação de professores: reflexões iniciais*, apresento um panorama geral sobre questões referentes à formação e ao ensino. Em seguida em *A formação inicial em Dança: breve panorama histórico*, a discussão centra-se nos caminhos que a Dança percorreu ao longo do tempo até a constituição dos cursos de Dança e, posteriormente, do curso de Dança Licenciatura da UFPel. Posteriormente, em *Ser e constituir-se professor de Dança*, problematizo sobre a figura do professor de Dança, abordando questões da sua constituição ao longo do tempo, das reverberações relacionadas ao ensino e de como podemos pensar a docência em Dança atualmente. Dando continuidade, em *Saberes docentes e a ênfase no saber experiencial na constituição da(o) professora(r) de Dança*, realizo uma breve discussão sobre os saberes e experiências docentes em que trago como base da escrita alguns conceitos importantes do autor Maurice Tardif (2002).

2.1 Formação de professores: reflexões iniciais

Atualmente as questões que envolvem a formação docente e o ser professor estão sendo cada vez mais evidenciadas e problematizadas. Pensar sobre os processos formativos e a docência é de fundamental importância para que haja uma transformação no que diz respeito à prática do professor. Porém, mesmo que esse assunto venha sendo abordado exaustivamente ao longo do tempo, ainda existem inúmeras questões que são de extrema importância para pensarmos e analisarmos, tendo em vista esse imenso processo de transformações que temos vivido referente à educação. Nóvoa (1991), menciona o quanto a identidade do professor tem mudado ao longo do tempo no nosso país, onde perpassa pela figura do docente repleto de ideais ou que exerce a profissão por aptidão, ao professor que carrega consigo a ideia de

que, ao formar-se, gera um reflexo no ambiente em que está inserido, formando também a escola e constituindo como docente.

Contudo, o ensino ainda está muito ligado ao modelo tradicional, onde o conteúdo e a técnica estão presentes de forma a se sobreporem às demais questões que envolvem o *ser professor*. Neste sentido Mizukami fala que “o modelo da racionalidade técnica não dá conta da formação dos professores; trata-se, antes, de considerar a chamada racionalidade prática como mais capaz de fazer frente à situação assim caracterizada” (2010, p. 12). De tal maneira, o professor não deveria estar pautado somente em uma ampla base teórica mas, e também, por um olhar atento e sensível para sua prática, possibilitando que aja uma reflexão sobre o fazer e não somente uma reprodução tecnicista e conteudista.

Nos dias atuais essas questões que envolvem a prática docente ainda permanecem muito emergentes. É possível perceber o quão complicado é nos desligarmos de um modelo tradicional de ensino, pelo fato do mesmo permanecer muito arraigado nos lugares os quais nos encontramos. Desse modo, se torna difícil pensarmos em outras formas de estar e ser professor. Nóvoa (2007), nos traz um exemplo em relação à formação do professor, sendo ela muitas vezes

[...] excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente (NÓVOA A., 2007, p. 14).

Acredito que as questões apontadas por Nóvoa são as que, muitas vezes, fragilizam a ação dos professores dentro da sala de aula e contribuem para que haja uma prática ainda voltada para o ensino tradicional. Situação onde os docentes não conseguem experimentar novas metodologias, nem mesmo criar e recriar outras maneiras de se colocarem, enquanto mediadores de conhecimentos, nos espaços em que estão inseridos. Garcia (1999), ainda

menciona que “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino (p. 23)”. Portanto o processo formativo é fundamental para que haja esse movimento de reflexão, possibilitando que os docentes desenvolvam suas particularidades no modo de ensino, repercutindo, assim, positivamente na aprendizagem dos alunos.

Ferreira (2014), relata a formação de professores como sendo uma área complexa, mencionando que esse processo

[...] exige uma série de elementos constitutivos da formação que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras que possibilitam aprimorar a formação docente na busca por qualidade [...] (FERREIRA, J., 2014, p. 41).

Acredito que o professor necessita estar disposto a mudanças de pensamentos que ainda estão presentes em nossa contemporaneidade, bem como também superar a fragmentação do conhecimento que permanece instituído no ensino. Complementando esse pensamento, Behrens aponta a visão holística para o ensino, onde enfatiza a ideia de superarmos a fragmentação do conhecimento, havendo um resgate do ser humano como um todo, considerando as inúmeras inteligências, o que leva a formação de um profissional mais ético e sensível (BEHRENS, 2012).

Precisamos estar cientes que a formação de professores acontece de maneira contínua e progressiva, onde se atribui um reconhecimento relevante para a prática pedagógica, para a experiência, sendo elas elementos característicos da formação (VEIGA, 2009). Perante esses apontamentos, pode-se mencionar que a formação de professores é primordialmente um movimento de repensarmos sobre como a Educação vem sendo conduzida até os dias atuais e, a partir disso, refletir as possibilidades de práticas de ensino. Luisa Cortesão relata que

A formação [...] poderá conceber-se [...] como um processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens. Mas poderá também pensar-se a educação como

desenvolvimento de capacidades/potencialidades do professor em formação (CORTESÃO, L., 1991, p. 94).

Essa indagação vem ao encontro das reflexões do educador Paulo Freire quando este nos aponta da necessidade de perceber-se professor como um ser não acabado, que está constantemente se modificando. Penso que tal modificação repercute na prática docente, uma vez que a ideia de que o processo de aprendizagem incide em quem está ensinando e, também, aprendendo (FREIRE, 2011).

Acredito que esse processo de compreensão do que é ser professor se dá constantemente ao longo da nossa trajetória, mas menciono a importância da formação inicial como um disparador de novas sensações e descobertas em relação à docência e do *ser professor*. Processo que permeia a construção e (re)construção de si, possibilitando que estejamos imersos em um contexto que contribuirá para formação profissional e pessoal. Nesse sentido, Nóvoa menciona que

A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, A., 1997, p. 25).

Percebe-se o quanto é importante o estímulo da autonomia na formação de professores, para que o sujeito construa novas maneiras de enxergar e exercer a docência, dando-se um processo de autoformação e, também, um movimento de empreendimento individual. Sabemos que, muitas vezes, esse processo não acontece, pois ainda encontramos educadores que se dizem detentores do saber, permanecendo com um ensino verticalizado e impossibilitando que o aluno pratique sua autonomia e, até mesmo, uma reflexão sobre questões emergentes e sua construção enquanto futuros docentes.

Precisamos estar cientes da responsabilidade que é formar futuros professores, é nítido que já houve grandes evoluções no que se refere ao ensino dentro do âmbito acadêmico, encontramos docentes mais sensíveis e

abertos para entender o outro e perceber a individualidade de cada aluno. Mas precisamos refletir e afirmar continuamente o quanto é importante que haja reciprocidade, no sentido de o docente entender a formação como um processo de aprendizado mútuo.

Em uma das suas escritas Nóvoa menciona que “A formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1997, p. 25). Sabemos que temos modelos educativos pré-estabelecidos, os quais foram se consolidando ao longo do tempo e hoje, de alguma forma, fazem parte do nosso processo formativo e ecoam na nossa prática. Porém, é preciso atentarmos para não asfixiarmos diante desses paradigmas. Pierre Dominicè (2010), entende que a formação se dá em movimento contínuo, se transforma, recuando e avançando em um processo de construção de saberes e se interliga na essência e identidade de cada ser. Enquanto educadores necessitamos perceber esses movimentos, bem como permitir que nos afetem de alguma forma, para que seja possível ressignificarmos a partir do que nos sensibiliza e nos transforma.

2.2. A Formação Inicial em Dança: breve panorama histórico

No presente capítulo irei traçar, brevemente, os caminhos percorridos para a constituição dos cursos de Dança, buscando compreender os desdobramentos e como hoje se dá esse panorama. Para dar início a essa escrita é importante pensarmos os diferentes momentos que a Dança transitou. Sabemos que a Dança sempre se fez presente na humanidade, atravessando diferentes épocas e configurando-se de inúmeras formas. Pode-se identificar a presença do movimento desde o início da nossa civilização, sendo ele uma forma de expressão e comunicação, antes mesmo da fala.

Bourcier (2001, p. 2), nos aponta sobre os primeiros registros da Dança, onde menciona que “o primeiro documento que apresenta um humano indiscutivelmente em ação de Dança tem 1400 anos [...]”. Deste modo é

possível identificar a Dança desde a antiguidade, sendo ela muito ligada à religiosidade, nascida a partir dos rituais da época ou junto a eles. A Dança passa a transitar e se configurar como uma necessidade expressiva do homem naquele período, movendo-se por ritos e acontecimentos sociais: “o nascimento, o casamento, a colheita, a caça, festa do sol, da lua” (FRANCO; FERREIRA, 2016, p. 267).

Ao longo do tempo a Dança foi se transfigurando e estando presente em diferentes espaços como: templo, aldeia, igreja, praça, salão e o palco (FRANCO; FERREIRA, 2016, p. 267). No período da Idade Média passou por algumas transições significativas, uma vez que a Dança era proibida pela Igreja Católica, pelo fato de acreditarem que qualquer manifestação corporal era pecado, de acordo com o cristianismo. Mas os camponeses continuaram a executar suas danças em que saudavam suas crenças e manifestações populares. Após inúmeras tentativas de proibição, advindas da Igreja, houve uma maior tolerância referente a essas danças, pelo fato de não conseguirem extingui-las (BOURCIER, 2001).

Mesmo com tantos tabus, impedimentos e transformações a Dança se mantém presente e aos poucos começa a estar em outros espaços, se modificando constantemente. Assim, ela atravessa os salões da corte e começa a ser mostrada nos teatros, neste momento apenas com alguns fragmentos das óperas apresentadas na época. Posteriormente, Jean Batiste Poquelin criou algumas temáticas para balé e começou a inserir as cenas de Dança em seus trabalhos. Esse movimento foi extremamente importante no que diz respeito à progressão e a emancipação da Dança enquanto arte. Podemos dizer que o marco da existência da Dança se dá a partir do século XVIII, quando começam a ser apresentadas características e configurações que hoje conhecemos, que se desdobram de diferentes formas e com diferentes concepções (BOURCIER, 2001).

Sabemos que os movimentos relacionados à Dança dão continuidade nos séculos seguintes. Desse modo registram-se o surgimento de inúmeros artistas que influenciaram seu desenvolvimento. Podemos destacar o processo

de desvinculação da Dança com a ópera no século XVIII e, conseqüentemente, a independência do balé enquanto arte. Posteriormente, encontramos na história da Dança o período do romantismo, que se estende pelo século XIX com destaque para a criação de inúmeros balés que marcaram a época (BOURCIER, 2001).

Mais tarde, começam a surgir inúmeros nomes que desafiam os contextos da época e começam a instigar outras formas de execução da Dança, as quais rompiam com os padrões estabelecidos até o momento. É a partir desse instante que a Dança começa a movimentar-se para uma possível desconstrução do que vinha sendo instaurado desde o século XVIII. É possível perceber diferentes rupturas que essa expressão artística traz no decorrer da história, mas é partir desse marco histórico e do surgimento do balé moderno que inicia-se um processo ainda maior, no que diz respeito a pensar outras possibilidades de dançar e mover-se.

Com essa visão consigo perceber a importância e o ressoar desses movimentos nos dias atuais, possibilitando que essa arte se fizesse presente em diferentes espaços como, por exemplo, a criação dos cursos superiores e sua introdução na escola. Apesar da Dança ter se expandido de forma significativa durante os últimos anos, compreendê-la como área de conhecimento e não somente vinculada às ações de lazer, prazer e bem estar tem sido uma luta diária. Hoje subimos muitos degraus para que a arte, mais especificamente a Dança, seja reconhecida como uma linguagem fundamental na educação e esteja presente nos espaços formais de ensino.

Em relação às lutas e conquistas do campo da Arte trarei, a seguir, uma visão relacionada a esse processo de consolidação e reconhecimento. Faço um recorte e direciono meu olhar a partir da Lei de Diretrizes e Bases de nº 5.692/71, em que por influências da cultura norte-americana o ensino das Artes sofre mudanças no Brasil. É a partir dessa Lei que o ensino da arte passa a fazer parte do currículo escolar. Nesse momento ainda era muito relacionada com um modelo tecnicista, onde o objetivo principal voltava-se a expressividade individual do aluno não havendo um aprofundamento nos temas

provenientes da Arte. Ou seja, sendo apenas uma atividade educativa e não uma disciplina.

É somente a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96 que o ensino de Artes passa a ser obrigatório na Educação Básica, como é mencionado no seu Art.26, § 2º: “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 1996, p. 16). A partir dessa obrigatoriedade que o ensino das Artes começou a ofertar as quatro linguagens artísticas: Teatro, Música, Artes Visuais e Dança.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 é elaborado o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), com finalidade de sistematizar o ensino no país. Esse aspecto propiciou com que houvesse uma grande reivindicação pela presença das Artes, de forma regular, dentro do currículo escolar. Os PCN's foram essenciais para a criação de orientações gerais para as diversas linguagens artísticas, em que se estabelece três diretrizes para realização de ações pedagógicas. Essas diretrizes são baseadas na *metodologia triangular* proposta por Ana Mae Barbosa (1998). Menciona-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais que o “[...] conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49). Desta maneira, o ensino da arte começa a se dar de forma reflexiva e não apenas reprodutiva.

Cabe ressaltar que vivemos ao longo desses anos um processo de avanços e retrocessos referente ao ensino das Artes. Digo isso, pois no ano de 2016 é alterado o parágrafo sexto, do artigo 26, da LDB nº 9.394/96, em que define as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino das Artes. Essa alteração estabelece as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) como componentes curriculares obrigatórios do ensino das Artes nos diferentes níveis da educação básica. Mas o que se percebe é que

na última versão da BNCC³, amplamente divulgada nos veículos de comunicação, o componente curricular Arte perde a sua dimensão de Área de conhecimento específico, tornando-se subordinada à Área de Linguagens. No texto da BNCC, verifica-se o foco em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte (PERES, 2017, p. 30).

Esse enfoque da Arte na educação básica abre margem para que este ensino se dê de modo superficial, secundário e, até mesmo, somente como ferramenta para o aprendizado de outras disciplinas. Tal situação pode acarretar negligência de um processo importante e necessário, que é o seu conteúdo próprio, que leva à reflexão e à crítica, segundo o mesmo autor, “de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais” (PERES, 2017, p. 30). Outra questão encontrada no texto da BNCC, refere-se à interdisciplinaridade, que dá oportunidade para uma possível interpretação e valorização de uma concepção polivalente da Arte, ao enfatizar o trabalho conjunto das linguagens artísticas, tendo Artes Visuais, Música, Dança e Teatro como subcomponentes e não componentes específicos e com conteúdos próprios.

Em decorrência dessas transfigurações que o ensino das Artes vem vivendo ao longo do tempo, das lutas e reivindicações referentes ao ensino e reconhecimento do mesmo, mostra-se necessário a presença de cursos de formação que contemplem tais mudanças, novas inserções no ensino e se constitua em um espaço de luta constante frente aos retrocessos que acontecem. A autora Hoffmann (2015), menciona a Lei nº 12.796/2013 que, em seu artigo 62

[...] preconiza que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser efetivada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

³ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26/09/2021.

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (HOFFMANN, CARMEN A., 2015, p. 71).

Portanto, a nova Lei é refletida em todas as áreas do conhecimento, contemplando, também, as Artes. É a partir das novas medidas educacionais e das novas Leis instauradas, que inicia a valorização de uma formação adequada para os professores de Artes. Começa um ciclo de formação de profissionais em cursos de Licenciatura que contempla as quatro linguagens artísticas, para que o ensino nas escolas se dê de forma coerente, com conteúdos específicos de cada linguagem, como acontece nas demais áreas do conhecimento.

Direciono meu olhar para os cursos de Dança, pelo fato de o foco do meu trabalho e, também, a necessidade de fala referente a um campo que precisa unir forças para lutar diariamente pelo seu reconhecimento, e (Re)-Existir constantemente para que se propague com maior intensidade o quanto o ensino da Dança é importante. Além do que formar professores capacitados, igualmente é importante para o desenvolvimento desse ensino e essencial para uma educação de qualidade, reflexiva, que se afaste dos estereótipos e, acima de tudo, seja apenas Dança. Resumindo, a Dança com sua totalidade, sua potência, seu papel educacional e artístico.

Ao realizar uma retomada dos percursos formativos dos profissionais de Dança no Brasil, podemos dizer que foram obtidas duas vertentes. A primeira, de origem europeia, ocorreu através das escolas de bailados nos teatros municipais nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, por volta das décadas de 1920 a 1940. A segunda, originou-se a partir da chegada da bailarina polonesa Yanka Rudzka na cidade de Salvador/BA, a qual “[...] foi convidada para dirigir os cursos livres de Dança oferecidos pelo Departamento Cultural da Universidade Federal da Bahia – UFBA (HOFFMANN, 2015, p.79)”. Até a metade do século XX a formação dos profissionais de Dança se dava

[...] pela preparação de dançarinos profissionais que tinham como mercado de trabalho a atuação nos corpos de baile daqueles teatros. Os excedentes, aqueles profissionais que não eram contratados, ou aqueles que, por outros motivos, se desligavam dos corpos de baile,

optavam, em geral, por continuar suas atividades profissionais exercendo o magistério da dança (AQUINO, 2001, p. 37-38).

Em 1956 foi criada a Escola de Dança da UFBA, a partir de um projeto proposto pelo reitor Edgard Santos. Naquele momento quase não se ouvia falar sobre a formação acadêmica em Dança no Brasil e, durante os vinte e quatro anos seguintes a escola permaneceu como sendo a única instituição de ensino superior existente no país (HOFFMANN, 2013). Dessa forma, a Universidade Federal da Bahia teve um papel importante como impulsionadora para abertura de novos cursos e novos projetos referente à formação inicial em Dança. Hoje a UFBA, que foi um centro gerador de novos cursos e possibilidades, possui 64 anos de existência e continua sendo importantíssima para o âmbito científico e artístico no campo das artes voltadas à dança.

Ao longo dos anos seguintes é perceptível o crescimento do ensino da Dança e a consequente consolidação gradual das universidades brasileiras. A partir dos dados trazidos por Corrêa (2018), é possível perceber os registros dos cursos de Dança no Brasil a partir dos dados trazidos pelo e-Mec, banco oficial, que aponta os dados sobre o ensino superior no país, registrando

[...] atualmente 44 cursos de graduação em Dança aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, sendo 31 licenciaturas, 12 bacharelados e 1 curso tecnológico. Além dos nomeados como cursos de Dança, figura também o curso de bacharelado em Teoria da Dança, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o que resulta num total de 45 cursos nacionais específicos na área (CORRÊA, 2018, p. 40).

Os cursos de Dança foram aos poucos se expandindo e criando força, fazendo com que outras demandas começassem a surgir. Em 2003 a Universidade Federal da Bahia cria o primeiro mestrado em Dança do Brasil (CORRÊA, 2018). Consequentemente, as inquietações e investigações acadêmicas do campo da Dança começam a ser contempladas por um programa específico da área. É perceptível que cada vez mais as universidades têm sido essenciais para a formação e aperfeiçoamento dos profissionais. Nesse sentido a autora Aquino nos mostra que

A perspectiva de atuação em um mercado de trabalho mais diversificado e exigente tem atraído uma nova geração de artistas

para o ambiente universitário. E, por sua vez, o meio acadêmico, sensível à demanda da sociedade, tem atentado para a área e buscando atendê-la através da criação de novos cursos de graduação e pós-graduação (AQUINO, 2001, p. 40-41).

É perceptível os grandes avanços que têm ocorrido em relação à formação de professores no campo da Dança e no ensino da mesma. Mas não podemos nos esquecer de que é uma luta contínua e árdua, em que precisamos estar atentos e (re)existindo a cada dia. É importante ressaltar que a partir do REUNI, em 2007, muitos cursos começam a surgir, sendo esse um marco no processo evolutivo das graduações em Dança. Através desses avanços e com as leis recentes é que podemos constatar a abertura de concursos para professor de Dança nas escolas de educação básica.

2.3. Ser e constituir-se professor de Dança

Ao falarmos sobre a figura do professor de Dança, surgem inúmeras questões e, até mesmo, estereótipos que foram construídos ao longo do tempo na sociedade. É importante trazer questões que abordem essa temática, para que seja possível olharmos para um campo que ainda precisa ser repensado e refletido.

Penso na importância de compreendermos, de forma breve, como se iniciou esse processo do ensino, para que possamos elucubrar sobre essas reverberações na atualidade e, até mesmo, nos avanços e novas discussões que têm sido levantadas sobre o ensino da Dança no presente momento. Sendo assim, me reporto ao final do século XII onde registra-se os primeiros movimentos relacionados a constituição do professor de Dança.

Naquele período as danças, que aconteciam como forma de manifestações populares, haviam sido vetadas pela Igreja Católica e, para que a Dança fosse aceita, se deu início ao processo de ressignificação da citada expressão artística. Percebe-se, então, um momento em que começa haver uma normatização da Dança dividindo-a em Dança erudita e Dança popular.

Identificam-se os chamados *troubadours* (trovadores), estes, eram artistas que tinham o encargo de divertir a nobreza, apresentando-se nas cortes feudais da época, momento em que começam a ser encarregados de ensiná-los a dançar (PORTINARI, 1989). A partir desse contexto a Dança passa por um processo de metrificação, isto ocorre pelo fato das exigências atribuídas para que a mesma pudesse ser reproduzida tornando-se, também, um marco comportamental de uma determinada classe social, a nobreza (BOURCIER, 2001). Inicia-se o momento em que a Dança passa a ser codificada por mestres, estes, contratados pela corte recebendo ordens que estão diretamente ligadas aos gostos dominantes.

Assim, percebe-se que o surgimento do “professor de Dança” estava diretamente ligado à “[...] Dança clássica da corte, aos costumes da época e à Dança profissional” (STRAZZACAPPA, 2001, p.46). Esse papel de mestre/professor começou a ser muito requisitado pela classe dominante, possibilitando um crescimento e, até mesmo, a consolidação desses profissionais. Isso também contribuiu para que a Dança codificada se expandisse e invadisse outros territórios, que antes priorizavam suas manifestações de modo mais livre.

Esse processo relacionado à constituição profissional dos mestres/professores do século XII nos faz questionar sobre os educadores da atualidade. A autora Isabel Marques (2011), nos faz refletir sobre questões que emergem no ensino e que também fazem parte desse contexto, já demarcado por conceitos e definições, em relação ao ser professor e o ensino da Dança, apontando que

[...] repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo este sistema de valores e de ideias concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental (MARQUES, I., 2011, p.55).

É visível o quanto o contexto histórico está arraigado aos estereótipos que se refletem de forma marcante ainda hoje. O ensino do balé clássico, por exemplo, continua sendo alimentado como um ideal “[...] de ensino, de corpo, de mulher e de arte” (MARQUES, 2011, p.74), estando emergente no

pensamento ocidental educacional da área da Dança. Isso nos mostra o motivo desse gênero ser visto ainda como “a base do aprendizado em Dança” (MARQUES, 2011, p.74), apesar de já estarmos conseguindo quebrar esse paradigma, no momento em que trazemos para a discussão outras formas de condução do ensino e da própria Dança. Com isso, acredito que o próprio conceito de Dança começa a ser ampliado por conta de outros estilos, outras metodologias e outras formas de pensar/saber/fazer e passam a constituir e integrar essa linguagem artística.

É por esses inúmeros atravessamentos, que estão enraizados nesse âmbito educacional, que acredito que repensar o papel do professor nesse contexto é extremamente significativo. Entendo ser uma forma para que não fiquemos aprisionados dentro de um sistema instaurado, mas que, enquanto educadores, possamos estar diariamente refletindo em relação a nossa atuação e ao ensino que almejamos para as crianças e jovens deste século.

Ao refletir sobre o processo de construção do professorado em Dança, no qual se remete, ainda, a uma construção estabelecida no século XVIII, transporto-me à experiência adquirida enquanto docente, e aos movimentos realizados ao longo dessa constituição particular de ser professora de Dança. Como já mencionei nos capítulos anteriores deste trabalho, venho de uma realidade em que as minhas vivências em Dança estavam ligadas prioritariamente ao Balé Clássico e a um ensino tradicional. O olhar que obtive em relação ao ensino de Dança estava totalmente vinculado aos exemplos que tive ao longo da minha trajetória. Os lugares que transitei, os mestres com quem tive a honra de aprender, bem como minhas experiências intrínsecas ao longo desse período, contribuíram substancialmente na constituição de quem sou hoje.

Ao retomar esse olhar para minhas vivências percebo a importância de cada momento, os quais hoje me propiciam estar em um papel em que sou capaz de refletir sobre uma prática que anteriormente tinha como única e que, posteriormente, gerou-me inquietude. É, então, no momento que transpasso ao papel de professora, que me deparo com questões latentes que ocorrem com

maior intensidade em relação ao que é ser professor: *O que é ensinar Dança? Será que preciso me enquadrar em um modelo docente estabelecido há séculos?*

A constituição dos professores de Dança se dá, na maioria das vezes, dentro dos espaços não formais de ensino. São alunos que vivenciam determinada prática durante um longo período de tempo e, posteriormente, começam a se inserir no mercado de trabalho. Ou seja, o conhecimento técnico é adquirido ao longo da sua formação enquanto bailarinos. Já o conhecimento pedagógico se dá a partir de suas atuações, lembranças advindas dos mestres que passaram por sua trajetória e as experiências vividas no decorrer deste processo de constituição. Nesse sentido, a autora Cunha (2013), menciona que “o contato e a interação com a prática docente pode gerar conhecimento, sempre que os professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática” (CUNHA, 2013, p.11). Entretanto, também alerta para a concepção recorrente da centralidade desses saberes técnicos como sendo aqueles de maior importância no percurso e movimento da formação de professores. Portanto o conhecimento adquirido pode partir do seu trabalho e vivência enquanto professor mas, para que isso ocorra, entende-se que é necessário refletir e dialogar com aquilo que experienciam e com as dificuldades que possam surgir ao longo dessa atuação.

A realidade dos professores de Dança, em sua maior parte, acredito estar relacionada com os saberes construídos a partir das experiências vivenciadas. São anos dentro de uma escola de Dança, vivenciando Dança diariamente, fazendo cursos e aulas em outros lugares e passando por diferentes mestres. O autor Bondía (2002), nos apresenta um ponto muito importante sobre a *experiência*, onde menciona que: “é experiência aquilo que ‘nos passa’”, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (BONDÍA, 2002, p. 25-26).

A partir da fala do autor nota-se que, para que aconteça a experiência não basta vivermos determinado acontecimento, precisamos ser sujeitos

abertos, sensíveis e atentos àquilo que nos é passado. Em que permitimo-nos sentir e refletir sobre, deixando que nos atravesse e traga novas visões e conhecimentos. São esses movimentos que, na maioria das vezes, contribuem para formar os bailarinos e professores de Dança nos espaços não formais de ensino. Vale destacar, de outro modo, que temos exemplos de grandes mestres, com um vasto conhecimento técnico e com didáticas que proporcionam um ensino de excelência onde, também, carregam consigo um olhar sensível e atento.

Com base no mencionado, trago o seguinte questionamento: *se muitos já atuam como professores, para que realizar uma graduação que qualifica para a mesma finalidade?* Arrisco-me a dizer que, talvez, este seja um pensamento comum presente nos próprios profissionais da área, bem como na sociedade como no todo.

A autora Izabel Marques (2014), ao nos fazer refletir um pouco sobre o ensino das Artes, nos faz pensar sobre a importância de uma formação acadêmica específica, seja em Dança ou qualquer outra linguagem Artística. É necessário pensarmos sobre essa atuação dos professores nos diferentes espaços formativos e, principalmente, nos espaços formais. Isso porque é preciso reforçar a importância da formação docente e problematizar questões emergentes nesses locais de ensino. Neste sentido Marques menciona que

É o professor de Arte que foi – ou deveria ter sido – preparado profissionalmente para estabelecer relações no tempo/espaço entre a arte, os estudantes e a sociedade, escolhendo metodologias de ensino apropriadas e formas de avaliação coerentes (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 49).

Se faz necessário que reconheçamos a importância dessa formação, para que haja uma consciência em relação ao fazer e ao ensinar Arte/Dança, para que este ensino, de fato, possa contribuir para a autonomia, desenvolvimento intelectual e sensível do aluno. Não sendo algo constituído por uma concepção modeladora e padronizada do ensino. Por isso, abordar a formação acadêmica do professor abre muitas possibilidades, a partir da convergência entre Arte, Educação, docência, caminhos e desafios de tornar-se professor e qualificar-se.

Desse modo, mais uma vez Marques (2011), nos faz pensar sobre como o ensino de arte, muitas vezes, é abordado, deixando de lado o contexto histórico, cultural e social dos alunos. Neste sentido a autora relata que essas propostas, as quais se ausentam desses contextos

[...] falham em não perceber que a educação através da arte pode ir além do universo pessoal subjetivo e emocional do aluno: ela pode abranger e problematizar a realidade sócio-política-cultural daquele em toda sua diversidade e complexidade (MARQUES, 2011, p.46).

Precisamos estar convictos sobre o ensino, não somente das artes, mas o ensino como um todo e como um campo de possibilidades para uma construção de saberes que estejam ligados a diferentes contextos e realidades. Por isso é papel do professor estar em um processo de reflexão e ressignificação da sua prática, para que o ensino não seja apenas algo superficial, mas que consiga adentrar questões importantes que contemplem a totalidade do aluno, proporcionando uma construção crítica do mundo e de si.

2.4. Saberes docentes e a ênfase no saber experiencial na constituição da(o) professora(r) de Dança

No campo da educação as discussões relacionadas aos saberes têm se dado de forma extensa. Inúmeros pesquisadores debruçam-se sobre a temática trazendo reflexões e problematizando esses conceitos no campo da educação e, mais especificadamente, na área de formação de professores. Acreditando na importância dessas discussões para minha pesquisa, me basearei nos saberes a partir do autor Maurice Tardif, onde atentarei meu olhar para essas reflexões, realizando uma conexão com a docência e os saberes em Dança. A escolha, por utilizar como base esse autor, é pelo fato deste ser uma das principais referências nos estudos que dizem respeito aos saberes docentes no campo da educação, o qual contribuiu de forma relevante para reflexões iniciais que obtive acerca do tema em questão. Para iniciar a escrita deste capítulo reporto-me a uma fala de Tardif (2002), onde ele diz que

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele* (TARDIF, M., 2002, p.16).

Como mencionado acima, os saberes podem partir de uma pluralidade de acontecimentos e vivências que se dão em tempos e espaços diversos. Ou seja, adquire-se o saber em diferentes contextos. Inúmeros autores mencionam que o saber docente é um saber plural, abrangendo concepções e perspectivas diversas, entre eles Pimenta (2000), que explicita que os saberes docentes estão relacionados a diversas fontes e este processo não se dá somente na formação inicial. Eles possuem, também, um caráter subjetivo e que se oriunda da maneira que esse sujeito/professor se coloca no mundo, das suas experiências pessoais, dentre tantas outras questões que se cruzam no cotidiano. Nesta perspectiva Tardif (2002), ressalta que

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, M., 2002, p.11).

A partir dos autores mencionados acima, entendo por saberes esse conjunto de conhecimentos que o professor adquire ao longo do seu percurso e formação, os quais vão se ressignificando e sendo atualizados a partir do seu processo formativo e profissional. Para Block e Rausch (2014), “não há como desempenhar uma prática educativa com base em apenas uma única fonte de saber” (BLOCK e RAUSCH, 2014, p.251). Por isso a importância de estarmos abertos e atentos durante as experiências que vivenciamos ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, para que esses momentos ganhem sentido e agreguem de forma significativa ao nosso processo formativo.

A autora Pimenta (2002), elucida sobre a importância da articulação dos saberes como forma de possibilitar um olhar atento às peculiaridades que surgem da sua ação profissional e, a partir desse processo, reconfiguram seu saber e fazer docente. Sendo esse um processo importante para formação individual desse sujeito que atua nos espaços educativos.

Para compreendermos um pouco mais, sobre o exposto acima, reporto-me aos cinco fios condutores que Tardif (2002), tem como base, sendo eles: saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; saberes humanos a respeito de seres humanos; saberes e formação de professores. Problematizarei de forma breve o que o autor menciona em cada um deles para, posteriormente, direcionar meu olhar sobre os saberes docentes e, mais especialmente, aos saberes dos(as) professores(as) de Dança.

Ao mencionar sobre o *saber e trabalho*, o autor nos diz que as condições diárias do meio em que os professores estão inseridos possibilitam que os mesmos utilizem os diferentes saberes para o enfrentamento e solução de situações que acontecem no cotidiano escolar. Deste modo, esses saberes já trazidos pelos sujeitos estão “a serviço do trabalho” (TARDIF, 2002, p.17), ou seja, são essas relações que condicionam a utilização de tais saberes.

No segundo fio condutor *diversidade do saber*, Tardif traz a ideia da pluralidade, dizendo que “o saber é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (2002, p.18). Neste sentido, os saberes advêm de uma gama de conhecimentos originados da sociedade em que estamos inseridos, do meio familiar no qual fomos constituídos, da própria instituição escolar que frequentamos bem como, também, da universidade e outros espaços que atravessam nosso cotidiano e nossa história. E que, ao longo do tempo, vão desencadeando e desenvolvendo uma pluralidade de saberes.

Na sequência aos fios condutores, o autor também apresenta sobre a *temporalidade do saber*, sendo estes adquiridos a partir de diferentes contextos e que vão se constituindo ao longo da nossa vivência pessoal e profissional. Isto é, a experiência vivida no âmbito escolar, enquanto estudante, já possibilita uma construção de saberes e ideais do ser professor. As vivências que obtemos ao longo do nosso percurso enquanto alunos possibilita a consolidação de “crenças, representações e certezas sobre a prática do

professor” (TARDIF, 2002, p.20). Sabemos como procede o ensino, antes mesmo de estarmos no papel de educadores. Além disso, a temporalidade mencionada por Tardif, também relaciona-se com a construção do saber profissional, sendo este marcado pelas diferentes fases que constituem a carreira.

Outro fio condutor importante é em relação à *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*. Tardif diz que: “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e competência profissionais [...]” (TARDIF, 2002, p.21). Neste sentido, os saberes que advêm do trabalho vão se complementando e compondo o repertório do professor.

Dando sequência aos denominados fios condutores estão os *saberes humanos a respeito de seres humanos*, em que o autor menciona sobre o saber interativo e pressupõe que este acontece a partir da interatividade das relações que se têm com os seres humanos que estão inseridos no contexto escolar. Desse modo, pode-se dizer que é a partir dessas relações com os saberes advindos de outros indivíduos que se constituem novos saberes.

Por fim, chegamos ao último fio condutor, *saberes e formação de professores*. Neste item Tardif nos mostra a necessidade de repensarmos sobre a formação docente, em que é importante levar em conta os saberes que cada indivíduo possui, bem como as diferentes realidades e especificidades que se apresenta no cotidiano de seu trabalho. Ou seja, os saberes estão além dos conhecimentos produzidos em um curso superior e nos conceitos trazidos ao longo da nossa formação inicial. É necessário levar em conta os saberes que são desenvolvidos pelos próprios docentes no seu *fazer cotidiano*.

É notório que os saberes dos professores, a partir da visão de Maurice Tardif, transitam entre o individual e o plural e entre o sujeito e o meio. Logo, os saberes possuem diferentes ramificações que se consolidam ao longo da trajetória pessoal e profissional do docente. A partir disso, focarei minhas reflexões nas questões que surgem do *saber docente* a partir dos princípios abordados pelo autor em questão.

Nesse sentido, compreende-se que os saberes docentes estão diretamente vinculados ao processo de ser e se constituir diariamente enquanto pessoa e profissional, tendo em vista que “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1995, p.17). A partir dessa amplitude e encadeamentos, pontuados por Tardif, em relação ao saber, o autor menciona que os saberes são provenientes de aspectos profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais estão relacionados aos saberes adquiridos ao longo da formação nas instituições de ensino. Esses estão ligados aos saberes pedagógicos, propiciando uma bagagem pedagógica e didática que ampliam o olhar em relação ao modo de ensinar. Já os saberes disciplinares estão ligados às diversas esferas de conhecimentos que estão presentes na sociedade. Esse saber dentro do âmbito do ensino superior se dá a partir dos conteúdos apreendidos em cada disciplina, as quais abordam conceitos que correspondem a uma determinada área.

O autor menciona ainda sobre os saberes curriculares, apontando que estes “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2002, p.38), os quais são planejados pela instituição e categorizados de forma que possam ser assimilados e, posteriormente, executados pelos docentes.

Por fim temos os saberes experienciais, que relacionam-se com as experiências adquiridas ao longo da atuação profissional, quando o docente realiza suas funções e possui conhecimento do espaço no qual está inserido. Vale salientar que essas funções também integram as experiências individuais e coletivas do indivíduo.

A partir das definições trazidas acima, entendo que os saberes estão relacionados à nossa história de vida e formação como, também, a nossa carreira profissional. Os autores Silveira e Nogueira (2016), ainda mencionam que “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 tece com fios distintos e se constitui em momentos” (SILVEIRA; NOGUEIRA, 2016, p.272). Estamos nos relacionando e

correlacionando constantemente com inúmeros saberes ao longo da nossa caminhada pessoal e profissional, que repercutem na forma de como nos colocarmos no mundo e de pensarmos nossa prática e docência.

Desse modo, compreendo que o saber profissional é diverso e que se compõe por saberes heterogêneos, os quais serão adquiridos e construídos durante o percurso docente, interligando-se com as experiências adquiridas ao longo da nossa vida. Pimenta (2002), ainda diz que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, p.30). São saberes que estão ligados ao cotidiano do professor, para que sua atuação e contribuição na formação do outro ultrapasse os paradigmas existentes, sendo este um processo sensível, igualitário, reflexivo e coerente.

Quero trazer aqui questões para pensar sobre esses saberes e a formação do professor de Dança. Para tanto, volto meu olhar para os saberes experienciais trazidos por Tardif (2002), e, também, por Pimenta (2002), em que nos fazem refletir sobre os saberes que são oriundos a partir do exercício da profissão.

Sabemos que a formação em Dança é realizada, na maioria das vezes, nos espaços não formais de ensino, nas denominadas academias e escolas de Dança. A autora Cássia Navas (2010), nos diz que “a formação na arte da Dança é realizada desde muito cedo e em permanência, havendo períodos para uma formação organizada [...]” (NAVAS, 2010, p.59). Este fato faz com que alunos que tiveram uma formação prática em Dança, anterior à formação inicial em uma universidade, comecem a exercer o papel de professor de Dança muito antes de ingressarem em um curso superior da área.

Portanto os saberes desses professores se dão a partir da sua própria prática cotidiana, como também, a partir dos exemplos de mestres que foram importantes na sua formação enquanto bailarinos/artistas. Neste sentido Tardif (2002), enfatiza a importância dos saberes práticos, os quais vão se consolidando e amadurecendo ao longo da experiência do ofício de ser

professor. Indo ao encontro do que Tardif menciona, Pimenta esclarece que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem [...]” (TARDIF, 2002, p.20). São saberes que vamos construindo no fazer, no cotidiano dentro da sala de aula, na interação com os alunos e no meio que estamos inseridos. Os autores Silveira e Nogueira (2016), falam que

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 [...] Estes saberes emergem no contexto da escola, na troca com seus pares, no encontro com os professores mais experientes, na prática cotidiana [...] (SILVEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 274).

É a partir desse contexto de aquisição constante de saberes, e das práticas e vivências que, em sua maioria, se dá o ensino da Dança nos locais onde não há obrigatoriedade de uma formação no ensino superior. Pimenta (2002), denomina de “profissionais-alunos” os sujeitos que não passaram pelo processo de formação inicial, no nível superior, mas já exercem a função de professores em diferentes espaços. Ou seja, indivíduos que carregam consigo experiências docentes que partem de suas vivências pessoais enquanto alunos e que, posteriormente, se veem protagonistas de outro lugar, tendo outras responsabilidades, estas, reconhecidas, muitas vezes, ao longo da sua própria atuação.

Com base nesse contexto e das experiências desses sujeitos que parte meu interesse em voltar meu olhar para esses professores-acadêmicos, buscando compreender o que os leva ao ensino superior. A partir disso mostrarei, nos capítulos seguintes, os processos realizados ao longo desta pesquisa, os quais contribuíram para que minhas inquietações, enquanto pesquisadora, fossem resultando em infinitas reflexões, diálogos e novos aprendizados.

3. OS MOVIMENTOS DA PESQUISA: passos que dançamos

Para que fosse possível analisar os significados atribuídos pelos acadêmicos do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas para sua formação inicial, sendo eles já professores antes mesmo de ingressarem no curso superior, escolhi utilizar como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como principal fonte *relatos autobiográficos* e *rodas de conversa*.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por buscar uma forma de compreensão e esclarecimento de determinado acontecimento (MARINHO; FRANÇA; SILVA, 2013). Propus olhar a realidade e as experiências que cada indivíduo traria durante o processo que permeia as etapas do trabalho. As autoras Gatti e André (2013), mencionam uma das relevâncias e importâncias do método qualitativo, quando relatam

[...] as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais (GATTI, B.; ANDRÉ, M. 2013, p.30).

Nesse sentido, o movimento que este tipo de estudo proporciona é de extrema importância para que haja uma ruptura no distanciamento do pesquisador e sujeito de pesquisa. Tal aspecto propicia que se tenha um olhar mais sensível sobre o que será narrado pelo sujeito, possibilitando que o pesquisador não só obtenha as informações, mas também perceba os sentidos e significados que são trazidos durante a fala do pesquisado. Na sequência, passarei a apresentar os movimentos realizados para delimitação do foco da pesquisa (Estado da Arte), bem como para a coleta e análise dos dados.

3.1. Os movimentos da dança nas pesquisas: estado da arte

No presente subcapítulo apresento uma breve análise e levantamento de trabalhos que vão ao encontro do tema desta pesquisa, estando eles

disponíveis em plataformas on-line. Vale mencionar a importância desse processo, de olharmos para o que já foi produzido até o presente momento para que, a partir dele possamos perceber possíveis lacunas ou, até mesmo achados que possam contribuir na construção e desenvolvimento da pesquisa.

Optei pelo referencial denominado Estado da Arte, o qual se caracteriza pela sistematização da produção e de dados de uma determinada área de conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Deste modo, apresentarei apenas as buscas de teses e dissertações que estavam disponíveis na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- IBICT. Para a execução desta busca delimiti, a partir da temática geral da pesquisa, os seguintes descritores: Dança e formação de professores; Formação de professores de Dança; Licenciatura em Dança; e, Professor de Dança. Vale salientar que a busca se deu entre o período de novembro e dezembro de 2019. Apresento na tabela abaixo a síntese de trabalhos encontrados na última busca realizada com os descritores mencionados anteriormente:

Tabela 1: Visão geral dos descritores e número de trabalhos encontrados.

Descritor	Número total de trabalhos consultados	Relação com o tema de pesquisa – Formação de professor de Dança.
Dança e Formação de professores	17	02
Formação de professores de Dança	204	02
Licenciatura em Dança	68	01
Professor de Dança	381	04

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É importante ressaltar que durante o processo de busca, na plataforma utilizada, houve trabalhos que se repetiram em cada descritor utilizado. A partir dos números encontrados no levantamento é possível perceber que não se tem muitas pesquisas realizadas com a temática em questão. Deste modo, os trabalhos encontrados, por mais que não tenham o mesmo foco estabelecido para a presente pesquisa, vão ao encontro de questões que permeiam a

formação do professor de Dança, seja olhando para os cursos de Licenciatura em Dança e como ocorre à formação desse acadêmico, como também obtendo um olhar para sua atuação após sua formação. A tabela a seguir busca possibilitar uma visão geral dos trabalhos que mais se aproximam da temática da presente pesquisa, encontrados durante o período de busca:

Tabela 2: Trabalhos mais próximos do foco desta pesquisa.

Título	Autor	Ano	Tipo	IES
Arte, cultura e educação e a formação do professor em dança.	Rosana Aparecida Pimenta	2016	Tese	UNESP
O projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPEL: uma trajetória em movimento	Mônica Corrêa de Borba Barboza	2015	Dissertação	UFPEL
Experiências em dança: uma sistematização de práticas pedagógicas para a formação do profissional reflexivo	Carine De Mendonça Alves	2018	Dissertação	UNESP
O percurso da resignificação de si: do esporte à formação do professor de dança	Sávio Jordan Azevedo de Luna	2008	Dissertação	UFRN
O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis	Fernanda Christina de Souza Guidarini Monte	2003	Dissertação	UFSC
Perfil de atuação do egresso da licenciatura em dança da universidade federal de Alagoas – UFAL	Israel Souza Santos	2016	Dissertação	UFBA
(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil	Alexandre José Molina	2008	Dissertação	UFBA
A trajetória do curso de dança da Unicruz: (1998-2010)	Carmen Anita Hoffmann	2015	Tese	PUCRS
Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul	Josiane Gisela Franken Corrêa	2018	Tese	UFRGS

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após analisar os trabalhos encontrados pude perceber que, por mais que sejam delineados caminhos e focos distintos, essas produções de alguma forma trazem questões que atravessam e emergem na minha pesquisa. As autoras Mônica Barboza (2015), Carmen Hoffmann (2015), Rosana Pimenta (2016) e o autor Alexandre Molina (2008), abordam em seus trabalhos questões que permeiam os cursos de Dança Licenciatura de diferentes universidades do Brasil, trazendo um olhar tanto para o Projeto Político

Pedagógico desses cursos, quanto para delinear suas trajetórias e importância para a formação de professores de Dança.

Ressalto que três dos trabalhos mencionados acima se aproximam de forma significativa com a minha pesquisa, sendo eles, Barboza (2015), Molina (2008) e Pimenta (2016). Abaixo mencionarei, de forma breve, os caminhos percorridos por esses autores durante suas pesquisas.

Barboza (2015), traz um olhar sobre o curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, onde tenta compreender como se desenvolveu o projeto político pedagógico do curso em questão e a trajetória percorrida pelo mesmo. A autora aborda, ao longo da sua escrita, uma significativa discussão sobre a formação de professores, nos fazendo refletir a partir de autores da área da educação e da Dança, sobre a maneira que se dá a formação desses profissionais e de como foi se consolidando a profissão do professor de Dança.

Na pesquisa desenvolvida por Pimenta (2016), também encontrei questões acerca do projeto político pedagógico, tendo um olhar para o curso de formação de professores de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG). A autora busca identificar conceitos relacionados à Arte, Cultura e Educação que estejam presentes no currículo. Deste modo, ao longo da sua pesquisa, aborda questões das capacidades da Arte como potencial político e revolucionário e para as transformações socioculturais. Traz uma reflexão sobre a formação inicial e, a partir disso, faz perceber lacunas, contribuindo assim para as construções seguintes do PPP do curso em questão.

Por sua vez Molina (2008), em sua pesquisa tem por objetivo avaliar as (im)pertinências dos currículos dos cursos de Dança elencando cinco universidades localizadas no Brasil. Desta maneira o autor tem seu olhar voltado para a forma pela qual esses cursos sistematizam suas propostas educacionais. Assim, além de basear-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Dança, Molina traz como base autores que abordam a temática de formação de professores.

Esses trabalhos se aproximam e contribuem de forma relevante para a minha pesquisa, pelo fato de os autores trazerem em suas investigações questões que se direcionam para formação de professores de um modo amplo. Além do que abordam discussões fundamentais para pensarmos e refletirmos sobre a formação do professor de Dança, indo totalmente ao encontro do foco da minha pesquisa e se tornando indispensáveis para a sua construção.

Já os demais trabalhos encontrados, trazem temas referentes ao campo da Dança, mas se distanciam em alguns aspectos da minha pesquisa, pois possuem o foco em outras questões como, por exemplo, a atuação na rede básica de ensino. Também versam sobre a formação do profissional da Dança nos espaços não formais de ensino, entre outros pontos que perpassam a Dança, mas atravessam outros caminhos. Abaixo trarei, de forma breve, o contexto das pesquisas dos demais trabalhos, para que seja possível traçar um panorama geral do que autores abordam e as pequenas aproximações ou distanciamentos presentes em relação ao presente estudo.

Começo com a pesquisa realizada por Alves (2018), autora que aborda questões referentes à construção dos saberes em Dança na formação inicial do professor de arte. Nesse sentido, ela traz a questão de que para ensinar Dança o professor necessita ter vivenciado corporalmente Dança para que, dessa forma, haja uma apropriação da linguagem e, posteriormente, possa levar o ensino até ao aluno. O estudo da autora vai ao encontro da minha dissertação quando ela traz reflexões sobre os saberes em Dança e a importância de sua construção para o ensino. A pesquisa é realizada no curso de Licenciatura em Arte – Teatro da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Já Monte (2003), aborda em sua pesquisa questões relacionadas à formação do professor de Dança, que pode caminhar por duas vias distintas: uma possibilidade é através do ensino superior, e a outra, pelos cursos livres em escolas não formais de ensino. O autor foca a formação desses profissionais da cidade de Florianópolis, trazendo essa realidade e discutindo questões acerca das suas formações em específico, profissionalização em Dança, mercado de trabalho e formação inicial.

Santos (2016), por sua vez, tem seu olhar para os egressos do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O objetivo da pesquisa é compreender quais os campos de inserção dos egressos de Dança e como estes profissionais licenciados passam a atuar no âmbito do ensino formal e não formal, especificamente no estado de Alagoas.

Na pesquisa realizada por Côrrea (2018), encontramos um olhar mais voltado para o ensino da Dança dentro do âmbito escolar. A autora realiza um mapeamento das escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul (RS), com intuito de evidenciar possibilidades, limites e estratégias para o ensino de Dança. Assim podemos encontrar no seu referencial discussões acerca do ensino superior de Dança, corroborando dessa forma com a pesquisa que será desenvolvida nesta dissertação.

O trabalho desenvolvido pelo autor Luna (2008), se diferencia dos demais pelo fato de utilizar na sua pesquisa o método (auto)biográfico, onde tem como principal foco as histórias de vida, fazendo então uma pesquisa-formação. O autor trabalha com um processo de (trans) formação profissional, abordando então, no seu referencial, questões importantes para pensarmos e refletirmos sobre esse processo de formação e constituição profissional.

Após esse breve panorama é possível perceber os pontos de aproximação e distanciamento em relação à pesquisa em questão, como também, nos aponta que ainda há poucas produções acadêmicas referentes à formação dos professores de Dança, apesar desses números terem evoluído expressivamente nos últimos anos. Desse modo é possível perceber a importância de continuarmos pesquisando e levantando discussões acerca dessa temática, para que a área se fortaleça e continue o movimento de consolidação.

3.2. O palco que se dançou para constituir a pesquisa

É importante trazer uma breve contextualização deste local que escolhi me inserir, desta vez não mais como discente, mas como pesquisadora que

acredita na relevância de pesquisar o ensino da Arte/Dança e na importância de contribuir com o campo.

O curso de Dança Licenciatura da UFPel teve sua primeira turma no segundo semestre do ano de 2008, tendo o seu Projeto Pedagógico (PP) aprovado somente em 2010, até aquele momento o curso acontecia no período noturno. No ano de 2013, após aprovação do MEC e seu reconhecimento, o curso passa por algumas mudanças significativas para sua qualificação pedagógica, ocorrendo então à troca para o turno vespertino, viabilizando a oferta das novas disciplinas que foram instauradas nesse período. É importante mencionar que ao longo de sua existência o curso passou por inúmeras mudanças nominais,

deixando de ser um Curso de Licenciatura em Dança – Teatro (denominação inaugural), passando pela denominação de Curso de Licenciatura em Dança – Habilitação em Dança-Teatro, até chegar ao atual status de Curso de Dança – Licenciatura (PPC, 2013, s/p).

Como podemos perceber foi um vasto percurso até que o currículo conseguisse obter um resultado mais conciso e fechado. Foram inúmeros desafios que se atravessaram nessa jornada e que marcaram a história e construção do curso⁴. Porém, alterações curriculares não acompanharam essas modificações.

O PPP nos mostra que, a partir das constatações vindas dos docentes e discentes do curso, como também das relações obtidas com a comunidade na qual este grupo estava inserido, é dado início a um novo processo de alteração no currículo. Referente à mudança de turno e as novas implementações na grade curricular do curso, o Projeto Político Pedagógico descreve “A modificação do turno de funcionamento do curso permite uma ampliação das atividades e uma possibilidade de maior articulação e estreitamento entre os pilares do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão (PPC, 2013, s/p)”.

⁴ Sobre esses processos temos o trabalho da Prof^a Dr^a. Mônica Corrêa de Borba Barboza, o qual menciona detalhadamente os caminhos percorridos na construção do currículo e consequentemente na construção do curso de Dança Licenciatura da UFPel.

Desta maneira, essa graduação começa um novo caminho referente à formação dos futuros professores de Dança. Sendo assim o curso de Dança Licenciatura da UFPel tem o objetivo de

Formar professores para ministrar aulas de Dança, a fim de atuar, sobretudo, na Educação Básica, além de diferentes espaços de ensino- aprendizagem. Propor a formação de educadores para o ensino de Dança, comprometidos com a pesquisa e a reflexão críticas, de modo a exercer sua práxis pedagógica baseada em princípios éticos e inclusivos do movimento humano (PPC, 2013, s/p).

O perfil atribuído para o egresso do curso de Dança Licenciatura constitui-se em formar um profissional que esteja capacitado a ministrar “as atividades educativas” no sistema formal (educação infantil, ensino fundamental e médio) e nos espaços não formais, que se caracterizam pelas escolas particulares ou públicas, academias, clubes, indústrias, empresas, centros comunitários, entre outros (PPC, 2013). Logo, a formação tem o intuito de

[...] formar um professor que proponha ações artísticas na educação em dança, que seja mediador de experiências artístico-educacionais que contribuam com o fomento e a democratização da arte e da educação integral de homens e mulheres; que trabalhe no sentido da ampliação e diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Buscamos formar um profissional que saiba trabalhar com a alteridade, com a interdisciplinaridade, com a mediação e escuta sensíveis com as questões de classe social, etnia, orientação sexual, geração e, sobretudo, com o estatuto provisório do conhecimento científico (PPC, 2013, s/p).

O currículo foi organizado pensando na interlocução entre ensino-pesquisa, ensino-extensão, teoria-prática e professor-artista, proporcionando um diálogo entre os campos de conhecimento e possibilitando a ação da práxis e da interdisciplinaridade dentro do próprio campo. Segundo o PPC (2013) para a obtenção do grau de Licenciado em Dança o aluno deve cursar oito (08) semestres letivos, que correspondem a quatro (04) anos. O curso está dividido em 06 créditos por dia, com o máximo de 30 créditos semanais, onde cada 01 crédito equivale a 01 aula de 50min. O currículo divide-se em três diferentes núcleos, sendo eles: formação específica, formação completar e formação livre. Em relação às disciplinas, estas, estão divididas em disciplinas específicas;

disciplinas básicas; disciplinas pedagógicas; estágios supervisionados obrigatórios; e trabalho de conclusão de curso (TCC).

Pode-se perceber o quão significativo foram esses processos de transformação que ocorreram no currículo, sendo eles essenciais para constituição de um curso em que os objetivos formativos fossem alçados além da significância para qualificação artístico-pedagógica dos futuros professores de Dança, sendo elas vinculadas às necessidades que surgem do campo, tornando-as importantes para maior legitimação na área.

3.3 Quem se colocou a dançar nesta pesquisa: as(os) convidadas(os) para a grande cena

As duas pessoas que colaboraram com a pesquisa foram uma professora-acadêmica e um professor-acadêmico⁵, do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas que atendiam aos seguintes critérios: exercer a docência em Dança (qualquer modalidade) há, pelo menos, três anos antes de iniciar a licenciatura em Dança, por ocasião da pesquisa; estarem atuando como professores de Dança e que tivessem integralizado cinquenta por cento do curso⁶. Ressalto a importância dos acadêmicos já terem passado por algumas disciplinas pelo fato de as mesmas contribuírem no processo reflexivo, pedagógico e prático, sendo possível a realização de um trabalho autorreflexivo. Esse processo segundo Josso (2004), requisita do sujeito em formação um olhar

[...] retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (JOSSO, 2004, p. 60).

O indivíduo necessita compreender sua existencialidade, pensando em sua totalidade nos processos e marcas que foram adquiridos ao longo do

⁵ Cabe ressaltar que os dois participantes deram anuência à divulgação dos nomes e imagens ao longo desta escrita, conforme o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

⁶ Este critério implica que os colaboradores cursaram um número expressivo de disciplinas, inclusive, pedagógicas.

tempo. Também refletir sobre as memórias revisitadas, o lugar que ocupa e o futuro incitado por essa lembrança. Destaco, ainda, que devido à característica dos sujeitos já atuarem como professores antes de iniciarem uma graduação, os nomearei durante a escrita desta pesquisa como *professores/acadêmicos*. Esta nomenclatura se dá pelo fato de os sujeitos, antes de serem discentes de um curso superior, já terem uma caminhada construída como professores de Dança.

Antes de chegar aos dois colaboradores deste trabalho, fiz um contato com os professores-acadêmicos através de um formulário criado pela plataforma de *Formulários Google* (Apêndice 2). A partir de dez questões, três abertas e sete fechadas, foi possível identificar quem contemplava os critérios estabelecidos para contribuir com a pesquisa em questão.

Para “aplicar” o formulário, em um primeiro momento entrei em contato com a coordenação do curso, onde obtive a informação de alguns meios de comunicação on-line para contato com os acadêmicos, como: e-mail, grupo do curso de Dança Licenciatura no Facebook, e Grupo do Curso de Dança Licenciatura no Whatsapp. Após autorização da coordenação, entrei em contato com uma das integrantes do Centro Acadêmico para que me auxiliasse nesse primeiro contato.

Posteriormente, enviei o formulário para uma das representantes do curso, solicitando que o mesmo fosse divulgado nos grupos de acadêmicos das redes sociais e e-mails. Após essa divulgação obtive um retorno de vinte e sete (27) acadêmicos, entretanto, somente cinco⁷, estavam dentro dos critérios estabelecidos e/ou se dispuseram a participar da pesquisa. Esse primeiro momento foi de extrema importância para delinear os processos futuros da pesquisa, além de permitir um breve reconhecimento dos caminhos que esses professores em formação já haviam percorrido em suas práticas com a Dança.

⁷Observo que o fato de desenvolver o processo de coleta de dados virtualmente, em função da pandemia, pelo Covid 19, foi um fator limitante para a adesão à pesquisa.

3.4 O processo de construção das cenas: coleta de dados

Para os(as) cinco acadêmicos(as) referidos anteriormente, foi enviado um e-mail marcando os encontros *on-line* para darmos início aos trabalhos. Desses e-mails enviados, apenas um não obteve retorno, fazendo com que não se pudesse contar com a presença de um dos sujeitos nas demais atividades que seriam propostas ficando, assim, somente quatro professores/acadêmicos confirmados para contribuir com a pesquisa. Vale ressaltar que os encontros se deram através de vídeo conferência, sendo estas gravadas pela própria plataforma utilizada e, também, por gravador digital externo. É importante ressaltar que essa pesquisa se deu de forma *on-line*, uma vez que o momento atual pelo qual estamos passando, devido à pandemia do COVID-19, impediu contato direto com os participantes, bem como a sinalização institucional de alerta para manutenção das atividades remotas durante o ano de 2021. É importante lembrar que a metodologia da pesquisa foi significativamente reestruturada devido ao contexto. A proposta era muito mais interativa, repleta de trabalhos de escuta e performances.

Aliado a esse, outros empecilhos ocorreram em relação à participação das pessoas que constituiriam a coleta de dados. Nos primeiros dois encontros somente três participantes estavam presentes, sendo que no segundo dia um integrante não era o mesmo que estava no primeiro. Isso acabou dificultando muito o processo, pois os encontros foram organizados para que houvesse uma continuidade nas atividades propostas, sempre um servindo de “gatilho” para o outro nas reflexões e ações seguintes. Desse modo, após percebermos a descontinuidade na presença de dois dos participantes, optamos por ficar somente com os dois colaboradores que se fizeram presentes em todos os encontros.

Com isso foi necessário fazer novas adaptações na metodologia, pois não contaríamos mais com quatro participantes e sim com apenas dois. Mas nenhum desses fatores me desmotivou e seguimos o novo planejamento,

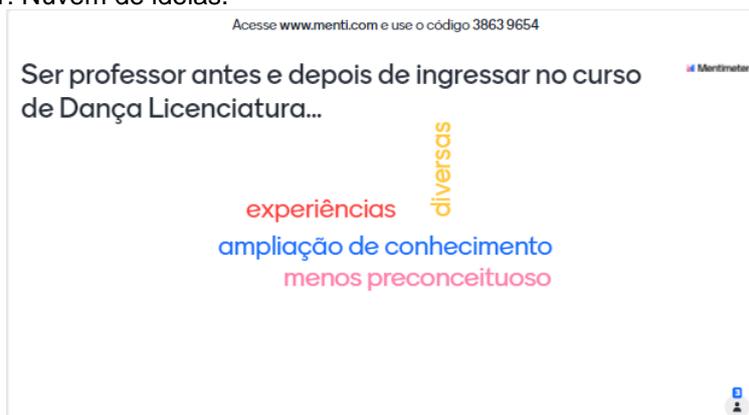
buscando soluções para encarar esse momento tão esperado de encontro e reflexão com os participantes colaboradores da pesquisa.

Saliento que todos os encontros foram gravados pela própria plataforma empregada, gravações estas usadas posteriormente para realização da análise do que foi relatado e refletido. Outro ponto importante a ser mencionado é a autorização da utilização dos nomes reais dos sujeitos e das imagens que foram utilizadas no decorrer da escrita desta pesquisa. Penso que isso propiciou um vínculo e imersão ainda mais intensa nas narrativas e histórias de vida relatadas pelos professores/acadêmicos. Os encontros iniciaram no dia 05 de março de 2021 sendo encerrados no dia 09 de abril de 2021.

Apresento, agora, como foram divididas as quatro etapas do processo de coleta de dados. No **primeiro encontro** foi realizado um momento de ambientação e acolhimento dos participantes da pesquisa. O objetivo desse encontro foi convidá-los a fazer parte do processo de tal forma que os mesmos se sentissem pertencentes à pesquisa. O início foi marcado por uma “**roda narrativa**⁸” *on-line*, onde pude explicar sobre a pesquisa e seus objetivos. Posteriormente, solicitei que os participantes se apresentassem. Foi um momento em que pude conhecê-los e identificar o lugar de fala de cada um. Em seguida, utilizei como ferramenta a plataforma do *mentimeter*, para que eles escrevessem uma palavra ou uma frase que representasse *o ser professor* antes de ingressar no curso de Dança Licenciatura e depois do seu ingresso. O *mentimeter* é uma plataforma on-line interativa de criação de slides. A partir do momento que os sujeitos foram escrevendo as palavras ou frases, a própria plataforma fazia a criação de um slide na forma de uma nuvem de ideia, possibilitando uma visão ampla do que cada um deles ia digitando como mostra a figura abaixo.

⁸Denominação criada pela autora para nomear os encontros que se caracterizam por diálogos a partir da narrativa de vida de cada um dos sujeitos.

Figura 1: Nuvem de ideias.



Fonte: Plataforma online www.mentimeter.com

Após esse momento, induzi os participantes a falar, de forma breve, sobre o que escreveram no *mentimeter*. Cada sujeito trouxe questões muito interessantes, pois as palavras e frases mencionadas pelos professores/acadêmicos representavam processos e/ou mudanças que emergiram deste percurso enquanto acadêmicos do Curso de Dança Licenciatura. Esse primeiro diálogo proporcionou uma aproximação dos integrantes com o tema da pesquisa, o que instigou o início de uma reflexão sobre a temática. No final do nosso encontro solicitei que cada um dos participantes selecionasse algumas imagens que tenham sido significativas em suas trajetórias de vida, enquanto docentes e no seu percurso no curso de Dança Licenciatura. As imagens foram enviadas para meu e-mail pessoal. Utilizei o material enviado para realizar a criação de um vídeo com as imagens e frases escritas pelos sujeitos na plataforma interativa para elaboração do mesmo.

Já no **segundo encontro** iniciei propondo a fruição do vídeo criado para que fossem instigados visualmente. Esse vídeo teve o intuito estimular e provocá-los a voltarem o olhar para si mesmos e retomarem o seu processo de tornar-se professor. Após a apreciação do vídeo foi posta uma trilha sonora que serviu de fundo musical, proporcionando um momento de concentração e relaxamento. Solicitei, então, que os professores/acadêmicos fechassem seus olhos e pensassem de que forma o vídeo os mobilizou, o que sentiram ao olhar

aquelas imagens e quais são os significados das palavras escritas por eles no primeiro encontro, após uma nova leitura. Posteriormente, solicitei que abrissem seus olhos e expusessem o que sentiram e quais foram as reverberações do que foi visto no vídeo. No final deste momento, lancei a seguinte pergunta detonadora (PERES, 1999): “Eu professor de Dança antes, eu professor de Dança depois do ingresso no curso de Dança Licenciatura da UFPel, o que tens a dizer sobre isso?”. A partir desta pergunta solicitei que os sujeitos construíssem uma escrita narrativa, sendo a mesma registrada individualmente. A esse respeito, Delory-Momberger diz que:

É a narrativa que confere os papéis aos personagens de nossas vidas, que defini posições e valores entre eles; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.35-36).

A partir da fala da autora, percebe-se o quão potente pode ser a narrativa e da sua importância para repensar nossa história e trajetória. Com base nas escritas narrativas dos professores/acadêmicos pude realizar um mapeamento, buscando destacar momentos da história de vida de cada um dos contribuintes da pesquisa, em que procurei perceber se havia algum movimento de resignificação após suas vivências no curso de Dança Licenciatura.

O **terceiro encontro** se caracterizou pelo compartilhamento das experiências vividas durante os encontros anteriores, o que propiciou um momento de diálogo e reflexão coletiva referente aos processos já realizados. Penso que esse momento tenha sido de extrema importância pois, enquanto pesquisadora, foi possível me colocar nas discussões, possibilitando com que expusesse algumas reflexões por mim realizadas, a partir dos nossos encontros. O movimento mostrou a relevância de olharmos para os caminhos que percorremos como uma possibilidade autoformativa, agregando novas

concepções para nossa formação e constituição enquanto docente. Além disso, foi possível poder ouvi-los e, juntos, fazermos uma retrospectiva do que foi mobilizado e experienciado nos encontros.

Para a finalização desse dia e tendo em consideração que o professor na área da Dança utiliza-se do corpo constantemente, me reportei a uma proposta de trabalho que desenvolvi no PPG em Educação, da UFPel. Foi na disciplina *Biografização: narrativas de (auto)formação e autorregulação da aprendizagem em processos reflexivos na formação da professoralidade de professores*. Nela, a partir da escrita, transpus para o corpo as percepções e as sensações que foram sensibilizadas ao escrever minha história de vida. Para concluir o encontro, solicitei que os professores/acadêmicos vivenciassem um momento de criação e experimentação corporal, buscando sensações e reverberações que fossem mobilizadas a partir das memórias e reflexões realizadas ao longo dos embates anteriores. Esse momento teve como objetivo somente propor uma atividade de sensibilização, movimento e arte para, assim, findarmos o referido encontro.

Para realização do **quarto encontro** optei por fazer uma **entrevista** (Apêndice 3) de forma individual, objetivando direcionar questões que contemplassem algumas lacunas que haviam ficado latentes durante os encontros em grupo. Para tanto, foram construídas oito questões englobando os principais objetivos que me propus a alcançar nesta pesquisa, e que não haviam sido contemplados durante os diálogos anteriores com os participantes da mesma. Os encontros individuais para as entrevistas variaram de 25 a 35 minutos cada um, proporcionando que os integrantes trouxessem novas informações e percepções sobre o que dialogamos ao longo dos momentos anteriores.

É importante salientar que esses processos, que compuseram a pesquisa, possuem um caráter formativo, pois tiveram o intuito de estimular a reflexão dos participantes, propiciando voltarem seus olhares para si, para suas práticas e, conseqüentemente, para seus processos formativos, enquanto docentes. Ressaltamos que quando pensamos em trabalhar com corpos, com

criação, com o sensível, é difícil abrir mão do contato físico, do olho no olho, da energia que envolve o ambiente disposto para realização desses encontros. Contudo, todos nós estamos precisando nos adaptar a um novo modo de nos postarmos na sociedade, uma nova maneira de nos manter conectados uns aos outros. Maneira esta que se restringe, muitas vezes, a uma tela de computador, a um aceno de mão de longe, a trocas de mensagens pelo celular. Será um processo em que iremos trabalhar o corpo, a criação, o sensível em outra perspectiva, onde o corpo falará de outro jeito e de outro lugar. O que faz com que esses momentos sejam lidos, também, de outra forma.

3.5 Como ler o que esses acadêmicos-professores falaram?

Ao debruçar-me sobre os dados coletados realizei uma análise reflexiva, embasando-me na hermenêutica, onde tive como principal objetivo revisitar as narrativas e materiais coletados durante o processo, com um olhar sensível e perceptível aos significados e categorias emergentes. Sobre a hermenêutica os autores Sidi e Conte (2017), mencionam que,

[...] pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores (SIDÍ, P. de M.; CONTE, E., 2017, p.1945).

Ao embasar-me, nesta pesquisa, na hermenêutica, permiti-me relacionar diretamente com as significações e sentidos mais intrínsecos presentes nas falas dos sujeitos. Acredito que nós, enquanto pesquisadores, necessitamos nos atentar ao que foi dito e não dito bem como, também, no processo de ressignificação de cada história que foi ou será narrada.

Esse processo possibilita não só percebermos o outro, como também nos (re)conhermos a partir das experiências e vivências trazidas pelos sujeitos.

Dessa forma, foi um percurso que possibilitou não somente que houvesse um olhar para os contribuintes da pesquisa, mas que esse processo ressoasse em questões que pudessem estar latentes não só nos participantes mas, e também, em mim enquanto professora-pesquisadora-artista. Neste sentido Delory-Momberger (2014), menciona:

É nessa esfera da comunidade que me compreendo a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivações que dão de si mesmos. O tipo de vínculo que me une aos outros na partilha de signos comuns, a começar pelo uso da língua, é semelhante ao que estabeleço comigo na relação de reflexividade sobre minha própria vida (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.57).

Desse modo, dividi os processos de análise em algumas etapas, o que foi de extrema pertinência para a organização e análise dos materiais sendo elas importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, me debrucei sobre os materiais coletados, realizando uma separação e agrupamento do que foi registado durante os quatro encontros. Na etapa seguinte, realizei a transcrição das reflexões estimuladas em grupo e dos encontros individuais e, em seguida, a separação das narrativas e materiais enviados pelos participantes ao longo do processo. Essa etapa foi de extrema importância para que os dados estivessem mais acessíveis para consulta durante o processo.

Em um segundo momento, realizei uma leitura atenta, minuciosa e reflexiva de cada narrativa e transcrições realizadas, com intuito de mergulhar na trajetória desses sujeitos e retomar os diálogos e reflexões trazidos por eles nos encontros. A partir dessas leituras, pude perceber pontos que se destacaram nas falas e escritas dos colaboradores. Com isso, criei três grandes eixos, os quais nomeei da seguinte forma: Antes do curso de Dança Licenciatura; importância e transformações no contexto da formação inicial; e, saberes que envolvem a prática docente. Estes grandes eixos serviram como

norteadores, ou seja, a partir deles retomei meu olhar para os dados obtidos até então e fui destacando pontos que convergiam com os eixos elaborados⁹.

Figura 2: Fluxograma que representa os eixos criados a partir da pesquisa realizada.



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Nesse processo atentei visibilizar o que os sujeitos haviam relatado e refletido sobre os eixos citados acima. O procedimento permitiu discorrer sobre os dados centrando-me, também, nos conceitos trazidos no referencial teórico desta pesquisa, retomando os itens discutidos e as questões que foram emergindo dos próprios colaboradores.

Dessa forma, me propus a realizar uma construção coletiva e reflexiva, possibilitando que as experiências narradas e a minha experiência se cruzassem, viabilizando um desencadeamento de novas provocações acerca da nossa história pessoal e profissional, ecoando em mim enquanto pesquisadora/sujeito, novos olhares e outras significações. Por isso acredito que a referente pesquisa transcendeu meu olhar em relação aos colaboradores e movimentou-se para um olhar individual.

⁹Observo que apesar de ter “classificado” o material por eixos para facilitar a análise, na apresentação destes, utilizei uma narrativa contínua e sequencial, que tem estes eixos implicitamente considerados, embora não explicitados em títulos.

4. DA DANÇA À DOCÊNCIA: um olhar sobre o que foi dançado

Olhar para a história do outro é revisitar, também, nossa história, nossas memórias e quem hoje somos. É a partir das vivências e das experiências que vamos nos constituindo enquanto seres pensantes, dançantes e portadores de diferentes saberes. Muitas vezes paro para pensar o que nos traz até aqui e percebo que é a partir dessa pausa reflexiva que nos transformamos e damos asas a esses seres constantes e pulsantes em que nos constituímos. A pesquisadora Brandão (2008), traz um ponto muito interessante onde diz que:

[...] a partir da memória autobiográfica nas histórias narradas, e muitas vezes escritas, podemos, usando a linguagem, refletir, compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhe um sentido-significado. Essa história, que é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para nosso ser-estar no mundo (BRANDÃO, 2008, p.5).

Esse resgate da memória possibilita que retomemos momentos de nossas próprias histórias as quais, muitas vezes, acabam sendo transpostas por acontecimentos que vão se sobrepondo e, conseqüentemente, deixados para trás. No instante que fazemos a retomada da nossa trajetória de vida, viabilizamos a ressignificação do que já foi vivido. Mas, além disso, olhar para a trajetória do outro gera, também, um processo de autorreflexão. O ato de nos debruçarmos na história de um sujeito induz ligações com nossas próprias vivências, gerando um processo reflexivo e formativo sobre nós mesmos.

Na escrita de minha história de vida vislumbrei a possibilidade de acessar pela narrativa do outro um campo vasto de sentidos e percepções. Tal expectativa foi a propulsora para a imersão em um processo investigativo, motivado pelo seguinte problema de pesquisa: **Quais são os sentidos atribuídos pelos acadêmicos do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas para sua formação na formação inicial?**

Movida por essa questão, iniciei uma dança metodológica que adentrou no campo da subjetividade, em que o viés singular de duas trajetórias de vida

foi revelando pistas de um plural que compreendeu sentidos, saberes, docência em dança, formação no ensino superior, entre tantas outras possibilidades que emergem de uma narrativa.

Neste cenário aconteceram os encontros dançantes com os professores/acadêmicos que colaboram neste estudo. São eles:

Natália, acadêmica do 5º semestre. Ingressa no curso de Licenciatura em Dança com uma trajetória como bailarina-artista muito forte e que teve início desde os seus 12 anos de idade, quando começou a frequentar aulas de Dança. Foram os caminhos, enquanto bailarina-artista, que a levaram a dar início ao seu percurso docente, quando se tornou monitora nas turmas de jazz baby. A colaboradora atua como professora de Dança há seis anos e, atualmente, está atuando no Baila Cassino – Grupo de Dança, e no projeto de extensão da UFPel, Bailar.

Bruno, acadêmico do 8º semestre. Chegou ao curso de Licenciatura em Dança com uma experiência de mais de quinze anos de atuação como professor, mais especificamente como professor de Dança de Salão, estilo este que o mesmo vem pesquisando e aprofundando estudos ao longo de sua trajetória. Bruno começou a frequentar aulas de Dança entre seus quatorze, quinze anos. A partir deste momento, passou a realizar diferentes cursos, buscando sempre expandir seus conhecimentos. Atualmente está inserido no mercado de trabalho, dando aulas em diversos espaços não formais.

O primeiro encontro com esses professores/acadêmicos aconteceu a partir de uma “roda narrativa” *on-line*, que possibilitou a aproximação e as primeiras partilhas sobre *ser professor* antes de ingressar no curso de Dança Licenciatura, e depois do seu ingresso. Para eles *ser professor* depois de ingressar no curso significava “experiências diversas (Natália)”, “ampliação de conhecimento (Natália)” e “[*ser*] menos preconceituoso (Bruno)”. A partir dessas palavras, encontrei os primeiros indícios sobre o sentido do processo formativo desses colaboradores, ao relatarem o impacto positivo do Curso nas suas vidas, tanto profissional como pessoal. Isto poderá ser mais bem compreendido ao longo da escrita do presente capítulo.

Figura 3: 1º encontro de pesquisa no Webconf UFPel.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Mas o que iria acontecer a partir daquele momento? Tive o privilégio de ouvi-los e compreender o lugar onde que cada um se constituiu. Suas falas, ainda que muito breves e diretas, contavam-me de onde vieram e como aconteceram as suas primeiras vivências com a Arte. Nesse momento senti que seria um processo repleto de descobertas e muito desafiador. Desafiador, especialmente por lidar com sujeitos que tinham uma caminhada que se diferenciavam significativamente, mas, ao mesmo tempo, se aproximavam.

Conforme os escutava nesse primeiro encontro, inúmeras eram as inquietações que me atravessavam: Que ligações eu faria com a história de vida dos colaboradores desta pesquisa? Será que neste contexto, em que o virtual é o meio possível de encontro e interlocuções, apreenderia os sentidos que os professores/acadêmicos atribuem para a formação inicial em Dança Licenciatura?

Essas inquietações causaram dois sentimentos que caminharam juntos – angústia e expectativa –, pois vivemos em um momento que não permite com que haja uma aproximação maior. Precisamos olhar para outro através de uma tela, não sentimos mais o cheiro, o toque. A energia se reconfigura e os sentidos necessitam igualmente ser ressignificados. Como é difícil trabalhar a partir de uma perspectiva sensível, ao olhar para a história do outro, tendo que senti-los de outra forma, mediados por uma tela. Tudo se modifica, tudo se

modificou. Os processos necessitaram ser esculpidos e bailados de outra forma.

Para dar conta de tais inquietações, no segundo encontro, criei uma nova dança, em forma de vídeo, a partir das imagens que eles escolheram partilhar comigo e que representavam momentos significativos nas suas trajetórias de vida. O vídeo foi o modo que encontrei para convidá-los a dançar comigo e sentirem-se instigados a olhar e escrever suas narrativas sobre os seus processos de tornar-se professor e professora de Dança.

No terceiro encontro retomei as imagens, buscando compreender o que elas representavam sobre o percurso vivido por cada um deles. Bruno destacou o violão como o contato com a arte; Jaime Arôxa como uma das referências de sua formação; as aulas que ministrava de Dança de Salão, a chegada na universidade com sua experiência, mudança de metodologia e abertura ao novo. Em sua fala é possível identificar o antes e o depois do ingresso no curso de Dança Licenciatura, bem como as repercussões na sua constituição como professor. Já Natália enfatiza sua bagagem anterior ao ingresso no curso de Dança Licenciatura e o quanto sua escolha por qualificar-se repercutiu em novas metodologias, teorias e apropriação do campo pedagógico.

A fala dos colaboradores, em convergência com as imagens enviadas, foram primordiais para visibilizar os momentos significativos na vida dos professores/acadêmicos, representados abaixo.

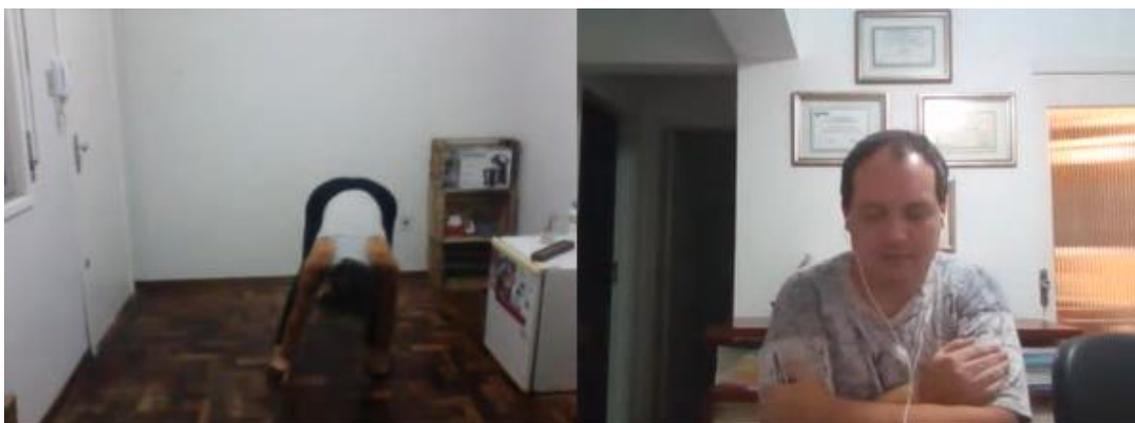
Figura 4: Momentos significativos na vida de Natália e de Bruno.



Fonte: Acervo pessoal da professora/acadêmica Natália e do professor/acadêmico Bruno.

Uma vez que estamos falando de uma linguagem artística que lida com o corpo, abriu-se espaço, no decorrer dos encontros, para a criação e experimentação corporal, buscando sensações e reverberações que fossem mobilizadas a partir das memórias e reflexões realizadas ao longo das nossas conferências.

Figura 5: Performance realizada por Natália e Bruno ao vivo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

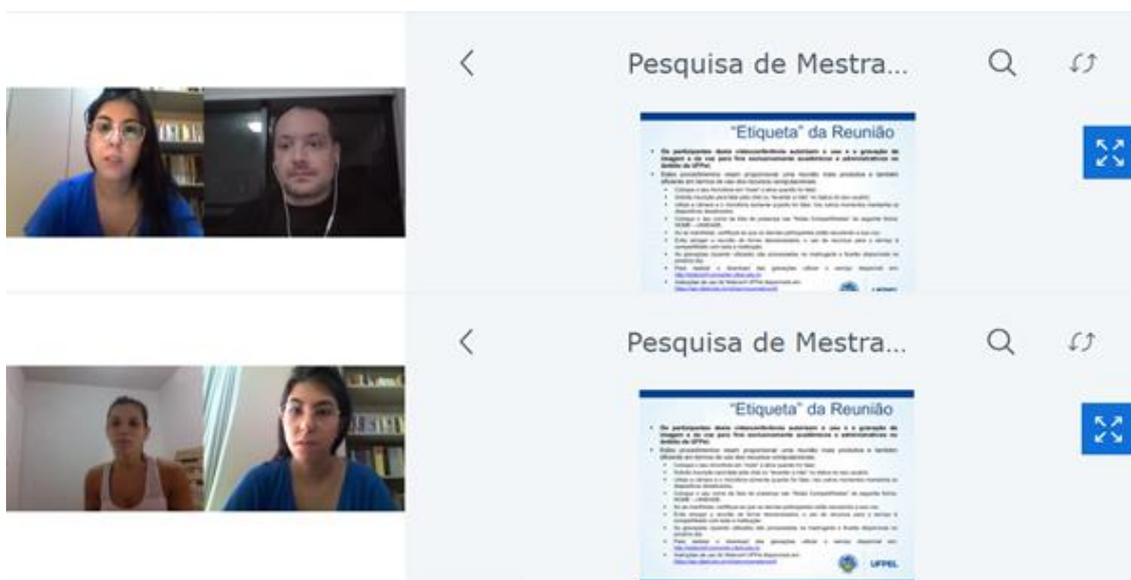
Para os colaboradores este foi um momento importante, pois puderam expressar corporalmente as relações entre a performance¹⁰ criada e os encontros sobre serem professores de dança. Natália, em sua performance, representou o “Desabrochar e evoluir com as marcas e descobertas da vida. [...] Tecer o futuro unindo os fios do passado com o presente”. Já Bruno relatou sobre “Aflição e segurança”, trazendo um processo que “aos poucos se desfaz no fazer artístico”. Em relação ao ser professor, Natália diz que: “É toda essa evolução, é carregar toda a bagagem, o que eu já tenho feito e tudo o que eu vou fazer”. Ou seja, percebe-se em sua fala a potencialidade de repensar-se e dos processos que vão constituindo-a ao longo de sua caminhada. Por sua vez, Bruno menciona o seguinte: “somos professores práticos, a gente não é um ser filosófico que só fala sobre a dança, a gente dança a dança (Bruno)”. Nessa fala reporto-me a um professor que vivencia a Dança como um todo, não somente trazendo questões teóricas, mas relacionando-a com um saber prático.

Potencializar o corpo trouxe uma nova tonalidade para os encontros, uma vez que puderam extrapolar a palavra para deixar os gestos e os movimentos serem reveladores de outros sentidos. Nessa perspectiva, a performance é compreendida como a união entre o fazer profissional e o fazer pessoal, sendo para eles uma representação do que é ser professor.

Sentindo a necessidade de provocá-los, para adentrar em questões que não haviam sido contempladas até então, com o objetivo de expandir o processo de produção de dados, realizei uma entrevista individual com cada um deles.

¹⁰ A performance caracteriza-se como uma expressão artística que agrega diferentes elementos da Arte. “O performer busca mediar a expressão artística com procedimentos apropriados de culturas, de sociedades e de tecnologias paralelas à tradição da arte (CUNHA,2005, p.11).

Figura 6: Entrevista individual pela Webconf da UFPel com Natália e Bruno.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A entrevista foi fundamental, juntamente com os demais instrumentos, para observar os sentidos que eram atribuídos pelos colaboradores em relação à sua formação inicial. Os sentidos compartilhados por ambos, os olhares reflexivos, as frases ditas, as histórias contadas e narradas, as trajetórias distintas, foram se transformando pelas revisitações e reflexões realizadas.

Aliás, ressalto que a história do outro me tocou, me mobilizou, fazendo com que eu, ao garimpar minhas memórias, refletisse sobre os caminhos que percorri e meu processo formativo, visibilizando os sentidos que atribuí ao longo da minha constituição profissional e pessoal. Destaco o posicionamento de Delory-Momberger (2014), sobre a questão que trago acima.

A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como escrita de si. A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de biografização que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais. Ao solicitar nossas representações e nossos saberes de experiências, a narrativa do outro nos remete à figuração narrativa na qual nos produzimos como sujeito de nossa biografia (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.61).

Convido os(as) leitores(as) a seguir no processo narrativo de Bruno e de Natália, onde pude perceber os distanciamentos e aproximações de suas trajetórias mas, também, seus movimentos de ressignificação de um processo formativo. Um dos primeiros elementos que vieram à tona em nossos encontros foi à relação dos colaboradores com a Arte. Lembrando que a Arte tem um papel importante na constituição do sujeito, pois é “[...] um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo” (MARQUES, 2014, p.29).

A Arte é um ponto que relaciona a história de Bruno e Natália. Desde muito cedo ambos tiveram uma ligação muito forte com as Artes, seja a partir do incentivo advindo do próprio seio familiar, como relata Bruno: “acredito que minha trajetória com as Artes começou aí: na tentativa de apaziguar cólicas de um bebê de colo era prescrito algumas doses de músicas do Chico Buarque (escrita narrativa)” ou da atração ao assistir um espetáculo que reverberou no desejo de aprender, conforme Natália traz em sua narrativa: “Assisti uma apresentação e gostei, pedi para minha mãe me matricular (escrita narrativa)”. Ambas as vivências foram levando esses sujeitos para caminhos distintos mas que, em determinado momento e a partir de suas escolhas, os fizeram chegar ao mesmo lugar: o curso de Dança Licenciatura da UFPel.

Ao olhar para os caminhos trilhados pelos colaboradores da pesquisa, faço uma retomada na minha própria história, pois os processos vividos por eles se assemelham aos caminhos que percorri até minha chegada ao curso de graduação. As experiências em Dança e as inquietações que foram reverberando ao longo da minha prática, enquanto bailarina e professora, foram impulsionadoras para que eu chegasse onde hoje a Natália e o Bruno se encontram.

Peres (2006), nos faz pensar sobre esses processos reflexivos apontando que: “Muito provavelmente o caminho desejado por aqueles que ingressam no percurso da formação docente está fundado numa complexidade de representações e imagens construídas ao longo de suas trajetórias” (PERES, L. M. VAZ, 2006, p.50). Isso nos faz compreender a importância das

experiências ao longo da trajetória pessoal dos professores/acadêmicos para a escolha pela formação inicial em curso de licenciatura e, mais especificamente de Dança.

Na escrita narrativa de Bruno é nítido perceber essa representação que Peres menciona em sua fala. Ele relata que foi a partir de uma experiência enquanto aluno de Dança, nos espaços não formais de ensino, ao ver a forma que o professor se colocava em sala de aula e a maneira lúdica que o mesmo abordava os temas, que pareciam tão complexos, que despertou o desejo de ser professor. O movimento de refletir sobre o vivido remete ao conceito de experiência formadora (JOSSO, 2004). Para a autora,

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

Pensar sobre o que constitui nossa identidade docente provoca, dentre outros elementos, o confronto com inúmeras imagens que nos “atravessaram” durante este percurso. A pesquisadora Pimenta (1997), refere-se à identidade profissional, dizendo que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constata dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prezas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do conforto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, R. A., 1997, p.19).

Percebe-se que são diferentes atravessamentos que transpassam a formação do ser humano e que reverberam em sua construção profissional como também, posteriormente, surgem novas inquietações e vivências que vão

construindo e reconstruindo a identidade do professor. Sabe-se que desde nossa infância nos deparamos com diferentes professores, com diversas maneiras de ensinar e se colocar em sala de aula, sendo estes, contribuintes no processo imaginativo e representativo do que é ser professor. As autoras Pimenta e Lima (2005/2006) mencionam que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. [...] Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA, S. GARRIDO; LIMA, M. S. LUCENA, 2005/2006, p.7)

Quando realizei a roda narrativa Natália trouxe em sua fala algo que é perceptível a este momento destacado pelas autoras Pimenta e Lima, em que menciona que seu desejo de tornar-se professora “parte [...] das vivências enquanto bailarina”. A professora/acadêmica relata que iniciou seus estudos em Dança aos 12 anos de idade, como já mencionado, e, deste modo, passou por inúmeros mestres, como também realizou diferentes cursos. Ela diz em um dos momentos, que esses saberes que ela adquiriu ao longo do tempo partiram, também, dos seus professores (entrevista). Esses docentes de algum modo marcaram sua trajetória e contribuíram para sua construção profissional. Percebo o quão recorrente e significativo é esse desenvolvimento, pois trago comigo até hoje traços que procedem desde o meu processo enquanto aluna de balé e dos mestres que percorreram essa minha formação, assim como, também, menciona a colaboradora.

Desse modo, as experiências vividas vão nos mobilizando e transformando nosso pensar, contribuindo na construção de nossos saberes e idealizações do professor que nos tornarmos ou queremos ser. Tardif (2002), faz referência a uma das características do saber experiencial que vai ao encontro do que estamos refletindo, em que menciona que esse saber é, também, um saber existencial que se constituiu a partir do que este

professor/sujeito foi e ao que ele é. Já Josso (2009), faz menção a existencialidade dizendo que:

A história de vida relatada é uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade, que possibilita que o autor reflita e se conscientize sobre diferentes registros de expressão e representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, MARIE-CRISTINE, 2009, p.121).

Ou seja, esse saber advém da nossa história de vida e a partir do momento que este sujeito torna-se professor, sua identidade, sua forma de ser e agir incorpora-se na sua prática enquanto docente. A autora Pimenta (1997), também nos faz pensar sobre a importância da mobilização dos saberes da experiência, como uma forma de ressignificação e construção da identidade de professores já atuantes e dos que irão se tornar.

É evidente que, para os dois participantes, a Dança tem um papel muito significativo em suas histórias, levando-os até um curso de formação. Mas o que de fato os mobilizou para realizarem a procura de uma Graduação em Dança, sendo que ambos já eram professores? Foi possível inferir, a partir de seus relatos que, além da legitimação profissional, ambos necessitaram buscar maior aporte teórico para sustentar o que faziam.

Outro motivo foi à busca por uma ampliação de conhecimentos e saberes, que agregassem nos seus fazeres enquanto professores como, por exemplo, a possibilidade de conhecer e apreender novas metodologias. Natália menciona em sua entrevista sobre essa busca pela obtenção de uma “bagagem acadêmica”. Já Bruno fala sobre o desejo de ampliar o seu “horizonte de pesquisa na Dança (entrevista)”. Vejo o quanto estes movimentos foram motivadores para despertar a busca por novas escolhas desses sujeitos enquanto profissionais já ativos nesta área de conhecimento, a Dança.

Como já mencionei, observo que a trajetória dos sujeitos são constituídas por momentos marcantes e que, conseqüentemente, os levaram a determinada escolha, reporto-me ao “momento-charneira”, conceito cunhado por Marie-Christine Josso (2004), em que nomina os acontecimentos que foram significativos e que de alguma forma marcaram alguma etapa da vida do sujeito, como também articulam uma nova fase que poderá surgir.

Vejo que esses momentos-charneiras serviram como ponto de partida para os professores/acadêmicos, levando-os à outras escolhas. Além disso, compreendo que serviu e servem de impulso para novas reflexões sobre as questões que envolvem ser professor e, mais especificamente, serem professores de Dança. Mas o que é ser professor de Dança? Para Strazzacappa e Morandi (2012), ser professor engloba a dimensão pedagógica, artística e científica, compondo a ideia de professor-artista-pesquisador em Dança. Ou seja, um sujeito que congrega em sua prática pedagógica a criação, a investigação e a relação com o outro e seu entorno, como elementos fundantes da sua profissão.

Ambos professores/acadêmicos (colaboradores) possuem uma trajetória ampla como docentes nos espaços não formais de ensino, e carregam consigo experiências que partem dessa prática e das vivências dentro destes espaços.

Diante disso, faz-se necessário problematizar sobre a formação que acontece na área da Dança de outra forma, que é aquela que se dá a partir dos processos que são vividos na prática enquanto bailarino e, posteriormente, professores (dentro dos espaços não formais), e dos registros que se dão a partir dos mestres que transitaram ao longo de uma formação artística. Trago esse questionamento para pensarmos que esses saberes, que advêm das práticas e experiências vividas ao longo da trajetória desses sujeitos, também são importantes para o processo formativo. Podendo reverberar e serem potencializados dentro da academia (ensino superior), no sentido de propiciar que suas práticas sejam refletidas e que novos saberes sejam agregados.

Strazzacappa (2012), nos faz pensar sobre a correlação desses dois espaços, formais e não formais, trazendo a seguinte fala: “As faculdades precisam das academias tanto quanto as academias precisam das faculdades de Dança” (2012, p.13). Essa ligação é importante para que possamos fortalecer ainda mais esses vínculos, acreditando ser fundamental para a área da Dança, no sentido de romper as barreiras impostas entre ensino superior e outros locais de aprendizado. Penso que esses dois espaços contribuem no processo formativo dos professores de Dança. São saberes que se constituem

de formas distintas, mas que complementam e ampliam os conhecimentos e as possibilidades de ensinar Dança desses professores/acadêmicos e artistas.

Foi no espaço não formal que os colaboradores foram se compondo e amadurecendo enquanto profissionais. Fazendo relação com minha trajetória de formação e constituição docente, lembro que foi a partir da observação do fazer docente dos meus professores de Dança que fui percebendo essas questões. Elas me fizeram pensar sobre aquela prática e sobre o meu próprio modo de ensinar, pois eu era reflexo dos professores que passaram e que estavam presentes na minha trajetória enquanto bailarina. Reflito que foi nesse momento que a professora Rebeca começou a nascer, despertando-me o desejo de ampliar meus conhecimentos e, assim, buscar uma qualificação profissional.

Desse modo, considero que foram os saberes adquiridos por meio da nossa própria prática que delinearão os processos elaborados dentro da sala de aula. Tardif (2002), nos faz pensar sobre esses movimentos e do quanto são importantes para formação do sujeito. É perceptível na fala dos professores/acadêmicos que a forma deles se colocarem enquanto profissionais foi sendo, em grande parte, elaborada a partir de suas vivências e foram modificando-se a partir das situações advindas desse meio. Isso me faz lembrar que nós, enquanto professores/trabalhadores, estamos em constante transformação. Como diz Tardif (2002), o trabalho modifica o trabalhador, ou seja, quando se está trabalhando o sujeito vai se modificando.

Gómez (1997), a propósito do tema, enfatiza dizendo que: “O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (GÓMEZ, 1997, p.110). Presumo que seja importante esse movimento para que nós, enquanto professores, possamos estar sempre atentos e não nos acomodemos com as situações que atravessam o fazer e o cotidiano docente.

Observo que foi a partir de transposições similares às refletidas acima e das mudanças ocorridas ao longo do processo, que houve possibilidade aos

professores/acadêmicos de realizar uma reflexão sobre suas práticas e atentar ao desejo por uma qualificação acadêmica. Vejo isso muito presente nas falas dos sujeitos, quando pergunto sobre o que os levou a escolher ingressar em um Curso de Licenciatura em Dança, ao que mencionam o seguinte:

[...] ampliar meu horizonte de pesquisa na dança. Eu acho que a dança ainda tem uma pesquisa muito limitada e aí se tu vai trabalhar num campo limitado e ainda tu vai trabalhar em campo ainda mais limitado que o meu caso é a Dança de Salão, então tu vai encontrar muito menos coisa de dança de salão, e de uns tempos pra cá eu via que tinha muitas coisas da Dança de salão que eram aplicadas de outras danças ou te outros teóricos (BRUNO, entrevista);
[...] para ter uma coisa mais completa concreta do que eu já teria de bagagem e [...] buscar conhecimento diferentes de como dar aula [...] (NATALIA, entrevista).

No trecho acima há uma compreensão da importância da formação inicial e do quanto a mesma contribuí no processo de constituição docente. No Projeto Político Pedagógico do Curso de Dança Licenciatura da UFPel percebe-se a importância dessa formação para os profissionais da área da Dança, quando diz que

[...] o Curso de Dança – Licenciatura da UFPel busca colocar em prática propostas e reflexões que evidenciam a importância da arte mediante seu saber estético e, em especial, através do conhecimento construído por meio do movimento artístico, num diálogo permanente com a complexidade e os desafios constantes dos espaços de aprendizagem. É um Curso que busca proporcionar aos alunos a ampliação da percepção do mundo e da ação sobre ele (a partir da ação sobre si mesmo) e formar um profissional que estará apto a construir ou mediar o desenvolvimento de saberes sensíveis do corpo nos diferentes espaços educacionais (PPC, 2019, p. 22).

Desse modo, percebo que o Curso de Dança possui uma preocupação com a formação integral do professor em conexão com as questões políticas, sociais, históricas e educacionais da sociedade.

A busca por novos conhecimentos é o motivo condutor desses integrantes da pesquisa que, ao se inserirem no mundo acadêmico – outro local de ensino da Dança –, encontram os meios que irão qualificá-los, subsidiando-os para uma atuação ainda mais fundamentada. Podemos perceber isso em uma das falas de Natália, quando menciona que: “Você ficar

só com o seu conhecimento empírico, você fica sempre naquilo, naquele mundinho [...] E esse conhecimento maior [...] eles vão agregando, acrescentando. São outras formas de agregar conhecimento (entrevista)". Assim como Strazzacappa (2012), identifico essa ambição por novas possibilidades, quando a pesquisadora relata:

Quem vai para a faculdade de dança quer – além de dançar, é claro – discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar dança (STRAZZACAPPA, M., 2012, p.13).

A colocação da pesquisadora faz com que me reporte aos conhecimentos curriculares trazidos por Tardif (2002), os quais se dão a partir dos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (2002, p.38), estabelecidos pela instituição e pelos cursos de formação, sendo que a partir dessa organização que acontece a imersão dos acadêmicos no campo em que se propõem atuar. Tais contribuições para as questões trazidas acima por Strazzacappa, completam as ideias desse anseio de buscar novas possibilidades de compreensão e reflexão do ensino da Dança.

Alicerçada nas colocações da pesquisadora, é possível compreender que é na universidade e a partir da formação dentro de um Curso de Licenciatura em Dança que forma-se o professor, o artista e o pesquisador. O que contribui na potencialização das representações e imagens construídas ao longo das trajetórias desses sujeitos, acreditando que seus desejos estão fomentados nas mesmas, como Peres (2006), nos faz pensar. Talvez esse seja um disparador significativo que justifica a procura do(a) professor(a)-dançarino(a) por um curso de licenciatura em Dança, com a possibilidade de tornar-se professor-artista-pesquisador e, para além de Dançar, produzir ciência a partir da Dança.

Nesse sentido, trago a visão de Isabel Marques (2011), para pensarmos nessa ampla formação desse sujeito, quando ela menciona que: “O artista-docente é aquele que não abandona suas possibilidades de criar, interpretar e

dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo” (MARQUES, I., 2011, p.120). Considero que este é um ponto pertinente para pensarmos sobre essa formação pois nós, enquanto professores de Dança, não podemos nos desvincular dos processos que envolvem a criação em Dança – como diz Natália, em uma de suas falas: “Dança é criação de movimento” (entrevista). Dito isto, é necessário que o professor possua um conhecimento amplo sobre essa linguagem artística para que, assim, incorpore todos os pontos que emergem na fala da autora sobre as possibilidades que o professor de Dança necessita estar atento em sua ação.

Olhar para o caminho desses professores/acadêmicos foi importante para perceber a relevância que o Curso de Dança Licenciatura possui. Reporto-me à autora Correia (2008), ao mencionar que: “[...] a formação inicial [...] do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo” (CORREIA, 2008, p.15). Sendo assim, penso que seja nesse processo de formação, dentro da universidade, que esse professor/acadêmico será instigado para uma atuação docente sensível e reflexiva do ensino da Dança, agregando novas metodologias, formas de pensar e de ser professor. Por isso, abordar questões que nos façam pensar sobre a formação do professor de Dança e, principalmente, sobre o Curso de Dança Licenciatura a partir do olhar desses professores/acadêmicos, é de extrema importância para ponderarmos sobre questões que emergem desse meio.

A partir da minha trajetória, percebo que o caminho que vivenciei durante a graduação proporcionou uma visão mais ampla sobre os ambientes formais e não formais de ensino, seja a partir das teorias abordadas na formação inicial, bem como as diferentes possibilidades metodológicas apresentadas, que contribuem para atuação docente. No entanto, como ressalta Peres (2006), “[...] os compêndios teóricos e metodológicos são fundamentais, mas não suficientes para que nos tornemos professoras(res), uma vez que a formação docente não se trata de um jogo de encaixe de teorias e práticas” (PERES, 2006, p.51). Ou seja, não adianta apenas estarmos

embasados teoricamente e com inúmeros caminhos metodológicos para nos tornarmos professores, ser professor(a) é muito mais que isso. Precisamos ser, antes de qualquer coisa, seres pensantes e reflexivos, para que nossa prática seja avaliada diariamente e que, com isto, sejamos professoras(es) que façam a diferença fora dos muros da universidade.

Bruno apresenta uma fala muito potente e que faz uma conexão relevante com o que mencionei acima, quando ele diz que: “[...] a primeira coisa é saber que nenhum conhecimento é fato, nenhuma coisa é lei e que ele pode ser modificado (entrevista)”. Este é um ponto muito importante pois nós, enquanto professores, precisamos estar convictos de que o conhecimento deve estar em constante movimento, ou seja, ele não pode ser construído em uma rocha de certezas para que, assim, possamos construir outras possibilidades de pensar e expandir as concepções que já fazem parte do nosso dia a dia enquanto docentes.

Penso que isso é um ponto importante de salientar, pois esses professores/acadêmicos vêm de uma realidade de ensino que, em sua maioria, está alicerçada em metodologias e ideal que advêm de um ensino de Dança tradicional, que ainda está muito presente hoje na forma de ensinar Dança. Faço esta colocação por ter observado que foi a partir desse movimento que Bruno e Natália conseguiram ampliar suas visões em relação ao ensino e buscar de uma qualificação, tentando não ficarem baseados somente em um ponto de vista. Sabemos que os cursos de Licenciatura em Dança ainda estão em processo de luta em relação a sua valorização. Acredito que este é um dos pontos que faz com que não haja uma mudança maior na forma de atuação de muitos dos professores que estão inseridos nesses espaços não formais de ensino. Marques (2012), faz uma colocação pertinente a respeito dessa questão:

A incipiência e a falta de valorização da licenciatura na área de dança pode estar corroborando para a perpetuação da pura reprodução de métodos e práticas de ensino de dança já existentes na sociedade brasileira e que vêm sabidamente automatizando, mecanizando, alienando e meramente treinando dançarinos (MARQUES, I., 2012, p.93).

Em uma de suas falas Natália menciona uma das mudanças que ocorreu após o ingresso na Licenciatura em Dança, e que vai ao encontro do que relata Marques. Diz ela: “[...] a principal mudança que eu vejo, é não ter esse foco somente no exercício em si [...] (entrevista)”. Essa fala nos permite inferir que houve uma ressignificação na sua atuação, se afastando do ensino automatizado e mecanizado citado por Marques. Já Bruno ao falar sobre seus processos após o ingresso no curso, menciona o seguinte: “O curso em si ele ajudou numa bagagem teórico corporal, teórico prática e ajudou também em uma formação de um professor menos preconceituoso com práticas semelhantes com a da dança de salão (entrevista)”. Nesse sentido, percebe-se que os cursos de licenciatura têm um papel importante na constituição de educadores e artistas da Dança para que estes não se limitem a reproduzir passos e técnicas pré-estabelecidas.

Para Marques e Brazil (2012), o conhecimento adquirido nas academias (espaço não formal) ou nos cursos livres limita-se no direcionamento de uma única linguagem e uma única forma de realizar determinada técnica, não propiciando o fazer/pensar arte. Sendo assim, faz-se importante compreender que o papel da universidade é favorecer a atuação crítica, ética e comprometida durante a formação desses sujeitos, para que haja essa mudança do pensar, como podemos perceber na fala dos integrantes da pesquisa. Assim, entendo que a formação inicial é o meio que propicia a vivência da práxis educacional e da (auto) formação, sendo de extrema importância para a preparação desse profissional para sua atuação no meio em que está ou será inserido como, também, preparando-os para situações que envolvem o cotidiano de ser professor.

Acredito na importância da formação inicial acadêmica para formação dos profissionais de Dança mas, como já mencionados no texto, esses profissionais, em grande parte, já possuem uma vivência significativa enquanto professores e as licenciaturas podem ter essa realidade como aliada na formação desse educador. Ou seja, os futuros licenciados em Dança chegam na formação inicial, com um percurso trilhado como artistas ou professores de

Dança nos espaços não formais de ensino. Essa situação lhes permite construir um cabedal de experiências e saberes próprios que podem se juntar em uma amalgama pedagógica nesse outro espaço de formação. Para Tardif (2002), e Pimenta (2002), essas vivências anteriores que os acadêmicos possuem ao chegar nos cursos de formação de professores, são saberes preexistentes sobre o ser professor, seja a partir de suas vivências como alunos na educação básica, que deixam marcas tanto positivas como negativas e, posteriormente, são transpostas para o que hoje é compreendido como o fazer docente.

Ao perguntar para Natália de onde advêm os saberes que ela utiliza em suas aulas, ela responde, no primeiro momento que, “vêm desde as minhas primeiras aulas de Dança [...] (entrevista)”. A autora Navas (2010), aponta que, na maioria das vezes, a formação no campo da Dança começa desde muito cedo e desdobra-se até a chegada nos cursos de formação em Dança. Acredito que por este motivo os saberes adquiridos ao longo do percurso formativo se entrelaçam e se consolidam com os saberes experienciais advindos das trajetórias desses professores/acadêmicos.

A partir disso reflito sobre a importância da vivência dos futuros professores enquanto artistas-bailarinos, pois nós profissionais e docentes em Dança necessitamos fruir, experimentar e vivenciar a Dança. Sabemos que os aspectos pedagógicos são fundamentais para formação do professor de Dança mas, também, precisamos compreender que a vivência artística é parte importante nesse processo. Os autores Marques e Brazil (2012), me fazem refletir sobre essa questão, percebendo e reiterando que essa também é uma condição relevante para que o ensino da Dança se dê de forma efetiva. E, ao retomar uma das falas do Bruno, quando dialogamos sobre esses saberes que eles trazem consigo, ele menciona que o saber que ele carrega também advém “das práticas corporais (escrita narrativa)” realizadas anteriormente ao ingresso na universidade.

As experiências e vivências corporais trazidas por esses professores/acadêmicos são e devem ser potencializadas dentro do Curso de

Dança, como já mencionado, realizando ligações diretas com o fazer docente e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas ao longo da formação desses sujeitos. Natália, em uma de suas falas, menciona que não basta sabermos somente a técnica, precisamos saber ensiná-la para o aluno. Sobre sua prática enquanto professor, pensando neste ensino, Bruno ressalta que:

Eu nas minhas práticas, por exemplo na dança de salão todo mundo faz aula de frente para o espelho, então eu faço ao contrário, eu faço um círculo e eu fico no meio e a partir dali eu vou explicando. Então uma das coisas que eu já fazia mas que depois do curso eu comecei a fazer mais, era aquela coisa, tem um vício na dança de salão que diz “para e olha o que eu estou fazendo”. E isso aí é um erro para quem é professor, porque nós temos que perceber que nós temos alunos visuais, alunos que são auditivos, alunos que são sinestésicos, então as vezes tu tá lá fazendo um passo e o aluno quer fazer o passo junto, ele não quer te ver, ele quer fazer para poder aprender, é assim que ele aprende (BRUNO, entrevista).

Já Natália ressalta a questão do diálogo com os alunos e a importância do mesmo para o processo de ensino:

Para mim a conversa do final não existia. Terminava a aula [...] e tchau e a gente conversava no corredor depois [...] Mas essa conversa durante a aula, isso eu trouxe para mim. Trouxe também à pergunta, por quê as vezes você tá na aula presencial e você consegue ver mais o aluno, estou vendo, estou sentindo, então tá tudo bem. Não pergunta como estava, “se estava tudo bem”, “o que vocês estão sentindo”, “deu para fazer, não deu”. Esses feedbacks melhor e acho que isso a gente vai aprendendo mesmo com o passar do tempo [...]. (NATÁLIA, entrevista).

Percebo nas falas dos colaboradores de como os processos de olhar para suas práticas contribuíram no modo de ensinarem Dança, e isso se potencializa dentro do Curso de Formação em Dança Licenciatura.

Tanto Bruno quanto Natália enfocam como saberes importantes a questão do autoconhecimento e ludicidade. Natália menciona que evidencia em suas aulas a questão desse autoconhecimento. Trago uma de suas falas para explicitar esse momento: “Foco bastante no autoconhecimento, do próprio corpo [...] às vezes a agente fala ‘eu não consigo’, ‘eu não sei’, mas nem paramos para pensar se realmente é possível ou não, de como a gente chega ali, como que não chega (entrevista)”. Já Bruno traz a questão do lúdico como destaque em suas práticas:

eu trabalho com turmas que têm diferentes níveis de aprendizado, então umas das coisas que eu trabalho muito é a questão lúdica, então eu acho que a ludicidade é uma ferramenta que tem que estar presente inclusive nas atividades com os adultos [...] (entrevista).

Penso que a viabilização destes saberes pelos sujeitos pode vislumbrar um movimento importante que ocorreu durante o processo de formação dos professores/acadêmicos que convergem entre os saberes da experiência e os saberes curriculares. Isso porque o processo de autoconhecimento se dá, muitas vezes, ao longo da formação desse sujeito artista, durante suas práticas corporais fora da universidade, e é potencializado dentro do curso de formação em Dança. E a questão lúdica, presente no universo humano, é constantemente enfatizada como um elemento necessário na prática pedagógica docente.

Essa transposição, presente nas histórias narradas pelos colaboradores e, em alguma medida, também pela minha própria trajetória, me fez perceber o quanto nossos caminhos são formativos. Importante ressaltar ainda a relevância que o Curso de Dança possui para os professores/acadêmicos participantes da pesquisa. Foram inúmeras mudanças que ocorreram ao longo do processo formativo desses sujeitos, seja na forma de enxergar à Dança ou na compreensão da amplitude de possibilidades do ensino da mesma. O processo desses colaboradores foi permeado de (auto)reflexão e resignificação.

5. QUE DANÇA FOI ESSA? Movimentos Finais

Desenvolver este trabalho foi um grande aprendizado, em que mergulhei em um universo que me fez imergir na história do outro e revisitar a minha trajetória, a partir de um processo (auto)reflexivo, que contribuiu para novas perspectivas em relação à formação em Dança e o fazer docente. A reflexão referente ao ensino da Dança e a constituição dos profissionais que atuam nessa área de conhecimento vêm me mobilizando desde minha pesquisa de final de Curso de Graduação, em que me deparei com inquietações sobre a formação que antecedeu ao ingresso no Curso de Dança Licenciatura da UFPel. Foram perguntas que permearam minha prática de forma constante, fazendo-me buscar caminhos que me conduziram a uma dança (esta pesquisa), e ao desbravamento de um campo que ainda está em processo de consolidação. Campo que me faz lutar diariamente e realizar este estudo como professora-pesquisadora-artista.

Nesse sentido a pergunta que conduziu esta investigação foi: Quais são os sentidos atribuídos pelos acadêmicos do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel) para sua formação na formação inicial?

Para que fosse possível alcançar o objetivo proposto no presente trabalho, utilizei como instrumentos metodológicos rodas narrativas, escritas narrativas e entrevistas individuais. Tais instrumentos me possibilitaram observar os movimentos que a professora/acadêmica (Natália) e o professor/acadêmico (Bruno), participantes da pesquisa, realizaram nos seus processos de constituição, enquanto professores de Dança, até a escolha pelo ingresso no Curso de Dança Licenciatura e como suas experiências formativas, na concepção deles, têm reverberado em suas práticas.

Apesar dos colaboradores da pesquisa possuírem uma trajetória que se assemelha em inúmeros aspectos, notei que cada percurso vivido possui sua peculiaridade, fazendo com que se diferenciem e possuam características próprias. O movimento de olhar para os achados da pesquis;/a proporcionou

com que fossem identificados cruzamentos significativos entre as trajetórias e questões trazidas pelos professores/acadêmicos possibilitando uma conexão acerca das questões discutidas e refletidas nos referenciais teóricos deste estudo. O entrecruzamento dos pontos que se destacavam resultou na criação de três grandes eixos analíticos que perpassaram a composição metodológica, bem como a organização da escrita reflexiva referente à análise, mesmo que implicitamente considerado. São eles: Antes do Curso de Dança Licenciatura; importância e transformações no contexto da formação inicial; e, saberes que envolvem a prática docente.

Diante das questões trazidas nos encontros pude identificar que houve uma ressignificação na posição desses colaboradores, de bailarino-professor a professor-bailarino. Ao mesmo tempo ocorreu um processo que repercutiu em suas práticas, rompendo a uniformização, a imobilidade e a dualidade do certo e do errado no ensino da Dança. Um dos professores/acadêmicos trouxe uma colocação muito interessante no que diz respeito às transformações nesse contexto da formação, no qual menciona que a graduação em Dança propicia com que aja uma mudança de pensamento e, conseqüentemente, muda a forma de olhar para o outro. Este pensamento trouxe pistas para as questões que me inquietaram e foram propulsoras no desenvolvimento desta pesquisa, reafirmando a importância dos processos que são vividos ao longo da graduação.

Compreendi, também, que nós, enquanto professores que ingressamos na graduação em Dança após já estarmos atuando em espaços de ensino, carregamos saberes extremamente marcantes, os quais não se dissipam ao longo da nossa jornada acadêmica, mas adensam os tantos outros saberes construídos no decorrer do Curso, somando em nossa bagagem profissional docente. Integro-me nessa fala, pois vivi um percurso que assemelha-se ao que foi narrado pelos colaboradores desta pesquisa.

Ao instigar os colaboradores a revisitarem suas memórias e olhar para suas trajetórias de vida, observei que ambos tinham um contato com as artes desde sua infância, sendo este fato um disparador para suas escolhas e

caminhos futuros. Mobilizar as suas lembranças foi, também, compreender os processos vividos por eles e de como essas experiências aguçaram o desejo de tornarem-se professores e, posteriormente, buscarem um aprimoramento da sua atuação profissional.

Desse modo foi possível identificar um movimento significativo na trajetória dos professores-acadêmicos, relativo ao vivido dentro do curso de formação em Dança. Foi possível, também, perceber que atribuem sentidos significativos para o processo de formação no Curso de Dança, pois entendem que foi aberta uma grande ponte para ampliação de seus saberes e para suas qualificações profissionais, abrindo caminhos para novas possibilidades e oportunidade enquanto professores de Dança. Esse processo permitiu que houvesse um repensar sobre suas práticas, deparando-os com novas teorias, autores e novas possibilidades de ensinar, o que gerou uma contribuição relevante nas suas práticas, como se pode ver nos relatos trazidos por esses professores/acadêmicos.

Essas mudanças em suas práticas ficaram evidentes ao anunciar em suas narrativas, a relação que passaram a ter com as novas metodologias aprendidas, bem como também com a forma de compreender seus alunos. A compreensão da ideia da Dança como Arte, em um aspecto mais amplo, também foi mencionada por eles. Dessa forma, essas novas visões sobre o ensino da Dança repercutiram no fazer docente desses professores/acadêmicos.

É evidente, também, que os saberes que os colaboradores mencionam advêm de suas vivências desde muito cedo e vão se constituindo ao longo das suas trajetórias enquanto alunos e, posteriormente como professores, unindo-os aos saberes que são adquiridos ao longo do processo formativo no ensino superior.

Desse modo, compreende-se que o curso de Graduação contribui para uma reafirmação do lugar de fala desses colaboradores, pois nesse espaço formativo é possível reconhecerem e construir novos saberes, que se

relacionam e conectam-se aos saberes experienciais, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2002).

Sendo assim, acredito que a relevância desta pesquisa está em mostrar o quanto o Curso de Dança Licenciatura acrescentou na vida destes sujeitos que já exerciam a docência, contribuindo para as suas qualificações profissionais. Outro ponto que gostaria de ressaltar é a importância da qualificação desses profissionais para a sociedade, pois no momento que eles buscam ampliar seu repertório e conhecer novas propostas que agreguem às suas práticas, há uma repercussão no ensino e aprendizado da Dança nos diferentes espaços educativos.

Além disso, penso que o processo realizado durante esta pesquisa é relevante para consolidar os saberes trazidos pelos professores/acadêmicos, seja a partir de suas experiências, ou aqueles adquiridos na universidade, além do trajeto formativo que investe na formação do professor-artista e na formação pessoal deste sujeito. Ou seja, dá-se visibilidade para um saber que é produzido que vai sendo construído e tecido no interior desse curso de formação. Com isso foi possível evidenciar o quanto a formação de um professor mobiliza saberes que irão repercutir dentro dos espaços formais e não formais de ensino, bem como na consolidação da área.

O percurso da pesquisa permitiu, ainda, um olhar para a trajetória do Curso de Dança, possibilitando apreender elementos que contribuíram para entender como se dá a formação do professor neste curso de formação inicial. A significativa contribuição na formação de novos profissionais da área é uma forma de reafirmar o quanto a qualificação dos professores de Dança é importante para que o ensino da Arte, em especial a Dança, para que esta seja vista como uma área de conhecimento fundamental no desenvolvimento humano. Essa contribuição na construção de valores sociais, na maneira de ver o mundo e se colocar enquanto seres pensantes, além de abrir espaço para o sensível, instiga novas descobertas de si e do outro.

O percurso que vivenciei nesta pesquisa propiciou perceber como as experiências vividas reverberaram e reverberam na minha constituição

enquanto professora-pesquisadora-artista até os dias atuais. Reverberações que datam desde meus cinco anos, idade que entrei pela primeira vez em uma aula de Dança e me deparei, mesmo que inconscientemente, com o modo que a professora se colocava e as diferentes propostas trazidas por ela ao nos ensinar Dança e, posteriormente, com os tantos outros mestres que cruzaram a minha trajetória enquanto bailarina.

As narrativas e diálogos realizados com os professores/acadêmicos colaboradores, apenas reafirmaram questões que sempre se mantiveram latentes no meu percurso formativo. Isto me fez perceber a potencialidade que trazemos nas nossas experiências, que são aguçadas e refinadas, quando ingressamos em curso de formação em Dança. Além de identificar a relevância deste trabalho para o campo pois assim como eu, imagino que outros profissionais da área vão ter a possibilidade de reconhecer os saberes que trazem consigo, como também, compreender a importância de uma formação específica, para que suas práticas sejam repensadas, qualificadas e agreguem outras possibilidades de ensinar Dança.

O caminho que percorri nestes dois anos de pesquisa proporcionou um olhar mais atento para questões que englobam a formação de professores. Fez-me a partir da trajetória do outro, compreender os caminhos traçados por eles, mas principalmente me fez mergulhar na minha própria história, por meio de um movimento de (auto)reflexão e (auto)formação. Deparando-me com questões que ainda necessito lutar, reivindicar, mas acima de tudo, continuar dançando. Dançando, me percebendo... percebendo o outro... e percebendo que nós, enquanto professores e artistas, ainda necessitamos seguir resistindo e sendo (re)existência.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Carine de Mendonça. **Experiências em dança: uma sistematização de práticas pedagógicas para a formação do profissional reflexivo**. São Paulo, 2018. 116 f.: Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.

AQUINO, Dulce. Dança e Universidade: desafio à vista. In: **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): O que é que essas(es) “profes” têm?**. Pelotas, 2019. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2019.

_____. **O projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel: uma trajetória em movimento**. Pelotas, 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, S.M.O, SOUZA, R.C.C.R. **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: PUC Góia, 2012, p. 143-158.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n.3, p. 249-254, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19, p. 20-28, 2002.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Ed. 2, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. **Labirintos da memória: quem sou?**, São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases**. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Brasília, v.35, p.1114 – 1125, jul/set, 1971.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Nós professoras de dança**: ensaio documenta sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul. 2018. 308.f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes Cênicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Por Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/201067/001087697.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 19 março. 2020.

CORREIA, Luiza Marinês. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **Analecta**, Guarapuava/PR, v.9, n.2, p. 11-20 jul./dez. 2008.

CORTESÃO, Luisa. Formação: Algumas expectativas e limites – Reflexões críticas. **Revista Inovação**, v. 4, n. 1, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1991.

CUNHA, Clóvis Márcio. **Introdução à Arte da Performance**. Paraná: Unicentro, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação Pesquisa**, São Paulo, p. 1-17, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografização e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Ed.2, Natal: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: Nóvoa, António; FINGER, Mathias (org.). **O método autobiográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010.

FERREIRA, Jacques. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques (org). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014, p. 32-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRANCO, Neil; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Evolução da dança no contexto histórico: aproximações iniciais com o tema. **Repertório**, Salvador, n. 26, p. 266-272, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** Para uma Mudança Educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org): **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Ed.3, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Ed. 3, Lisboa: Dom Quixote, Lda., 1997.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do curso de dança da UNICRUZ (1998-2010)**. 2015. 216.f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2525?locale=es> Acesso em: 10 de março. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUNA, Sávio Jordan Azevedo de. **O percurso da ressignificação de si:** do esporte à formação do professor de dança. Natal, 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

MARINHO, Júlio Cesar; FRANÇA, Giovanny; SILVA, João Alberto. Consórcio entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos no campo da educação. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (org): **Pesquisas em Educação:** experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje:** textos e contextos. Ed. 6, São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Dançando na escola**. Ed. 6, São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel. BRAZIL, Fabio. **Arte em questões**. Ed. 2, São Paulo: Cortez, 2014.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicolleti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUSCar, 2010.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Salvador, 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, 2008.

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.

NÓVOA, António. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Ed. 3, Lisboa: Dom Quixote, Lda., 1997.

_____. **Vidas de professores**. Ed.2, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor – Significações do trabalho docente**. 2ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais da Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista departamento de Desenho e Artes Visuais**, v.1, n. 1, p. 24-36, 2017.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. Porto Alegre, 1999. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

PIMENTA, Rosana Aparecida. **Arte, cultura e educação e a formação do professor em dança**. São Paulo, 2016. 269f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Arte, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. Ed.8, São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Rio de Janeiro Revista, v.3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. São Paulo. Nuances: Estudos sobre Educação. Vol. III- Setembro de 1997.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

SANTOS, Israel Souza. **Perfil da atuação do egresso da licenciatura em dança da Universidade Federal de Alagoas**. Salvador, 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, 2016.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em Educação. **RIAEE – Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p.1942-1954, out./dez. 2017.

SILVEIRA, Silvia Camara Soter da. NOGUEIRA, Monique Andries. Saberes docentes da dança. **Ouvirouver**. Uberlândia, v.12, n.2, p. 270-280. Ago-Dez. 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a docência: A formação do artista da Dança**. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva...E no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org): **O ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

_____. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da Dança**. Ed.4ª, Campinas/SP: Papyrus, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Curso de Dança Licenciatura – Projeto Pedagógico**. Pelotas, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Curso de Dança Licenciatura – Projeto Pedagógico**. Pelotas, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

ZANELLA, Andrisa Kemel. LESSA, Helena Thofehrn; CORRÊA, Josiane Franken. O estágio no Curso de Dança: reflexões sobre docência, formação e conhecimento em dança. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 12, n. 3, p. 191 - 209 – set./dez. 201. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/39302> Acesso em: 31 jul. 2021.

APÉNDICE

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE
EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Rebeca Pereira San Martins
Orientador(a): Profa. Dr^a. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de
Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS
Telefone: (53)98134.8609

Concordo em participar do estudo “A (re)significação da formação inicial em Dança por professores(as)-acadêmicos(as): que movimento é esse?” Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “analisar os sentidos atribuídos pelos acadêmicos do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) para sua formação inicial”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa.

Estou ciente de que a minha participação envolverá rodas narrativas, escrita narrativa e entrevista individual

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos na participação neste estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que minha identidade será

mencionada ao longo do estudo.

USO DE IMAGEM: Estou ciente do uso de minha imagem ao longo da escrita desta pesquisa.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante

legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ /

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da

Faculdade de Educação da UFPel – Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS; Telefone: (53) XXXXXXXX.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Apêndice 2 – Formulário Google enviado para o mapeamento dos acadêmicos do Curso de Dança Licenciatura da UFPEL.

QUESTIONÁRIO - PESQUISA MESTRADO

Olá, Meu nome é Rebeca San Martins, sou egressa da turma de 2018.2 do Curso de Dança Licenciatura da UFPel e atualmente mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Minha pesquisa enfoca a formação de professores no contexto do Curso de Dança Licenciatura da UFPel. Desta maneira, venho por meio deste formulário convidá-lo(a) para responder as questões a seguir, a fim de mapear os acadêmicos que já atuavam como professores de Dança antes do seu ingresso no ensino superior. Sua participação é de suma importância para que seja possível a execução desta pesquisa

1. Nome:

2. Idade:

3. E-mail para contato

4. Semestre atual

Marcar apenas uma oval.

1º a 2º Semestre

3º a 4º Semestre

5º a 6º Semestre

7º a 8º Semestre

5. Exercício docência em Dança antes de ingressar no curso?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

Caso sua resposta na pergunta acima for SIM, responda as questões abaixo:

6. Onde você atuava como professor?

Marcar apenas uma oval.

- Academias de Dança
 ONGS
 CRAS
 Escola - Projetos extra classe
 Outros

7. Você ainda atua nesses espaços?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. Qual o tempo de atuação nesses espaços?

Marcar apenas uma oval.

- até seis 6 meses
 até 1 ano
 até 2 anos
 3 anos ou mais

28/11/2020

QUESTIONÁRIO - PESQUISA MESTRADO

9. Com qual gênero de dança você trabalhava?

Marcar apenas uma oval.

- Balé Clássico
- Jazz
- Dança Contemporânea
- Dança de Salão
- Danças Urbanas
- Dança do Ventre
- Outros Gêneros

10. Qual era/são a faixa etária dos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- Criança
 - Jovem
 - Adulto
 - Idoso
-

**Apêndice 3 – Roteiro da entrevista individual realizada com os
professores-acadêmicos**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Trabalho: “A (re)significação da formação inicial em Dança por professores(as)-acadêmicos(as): que movimento é esse?”

Pesquisadora: Rebeca Pereira San Martins

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) O que significa ser professora(or) de Dança para você?

- 2) O que levou você a escolher ingressar em um curso de Licenciatura em Dança?

- 3) Quais as principais mudanças que o curso de Dança Licenciatura pode trazer ou traz em relação a sua atuação enquanto professor de Dança?

- 4) Mudou algo em sua prática, como professora(or) de Dança, depois do ingresso no curso de Dança Licenciatura? O que e por quê?

- 5) Quais saberes você considera importante para formação de um professora(or) de Dança?

- 6) Ao fazer uma aula de dança quais saberes você acha importante serem desenvolvidos?

- 7) De onde vêm os saberes que você utiliza para dar uma aula de dança?

- 8) Há repercussão do curso de dança na sua constituição enquanto professor?